

**MÔNICA ROLIM DE MOURA SELLA**

**PESQUISAR A CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL DO PEDAGOGO NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

**CURITIBA**

**2002**

**MÔNICA ROLIM DE MOURA SELLA**

**PESQUISAR A CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL DO PEDAGOGO  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

**Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista, pelo Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Profª Dra. Lígia Regina Klein**

**CURITIBA**

**2002**

**Dedico este trabalho aos alunos estigmatizados, discriminados e excluídos. Alunos que são seres humanos, socialmente produzidos e que estão em condições subumanas por uma série de fatores alheios à sua própria vontade, que merecem respeito e consideração.**

## AGRADECIMENTOS

A

Ney, Bruno e Rafael, que tudo me deram:

a alegria de viver, a de amar e ser amada.

De modo que o que sucede é o que tem que suceder:

mil vezes muito obrigada.

Thaís e Rosalba, que me fizeram

ver e aprender o que é ser pedagoga.

Amiga Zenília,

Que ajudou-me a entender que é mister

decidir-se e escolher não só o cônjuge e a profissão,

mas também a opinião, a idéia e o ideal.

Professora e Orientadora Lígia R. Klein,

pelo acompanhamento e revisão do estudo,

que propiciaram um maior aprofundamento

da pesquisa.

**Para o necessário compromisso com a mudança, não se trata de ensinar compromissos, isso é decididamente impossível. O que fazemos é exercer um compromisso e convidar pessoas para que se juntem a nós.**

**FREUD**

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA</b> .....	3
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	12
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	13
<b>5 CRONOGRAMA</b> .....	19
<b>6 NECESSIDADE METODOLÓGICA</b> .....	20
<b>7 DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO PRIVILEGIADO DO PEDAGOGO</b> ....	25
<b>8 AÇÕES DO PEDAGOGO</b> .....	30
8.1 PLANEJAMENTO.....	30
8.2 FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	32
8.3 FICHAS DE OCORRÊNCIAS .....	35
8.4 FONTES DE PESQUISA PARA O TRABALHO DO PROFESSOR.....	41
8.6 ESTUDOS PRÁTICOS .....	43
8.7 METODOLOGIA PARA TRABALHO NA ÁREA DE CIÊNCIAS.....	44
8.8 ESTUDOS TEÓRICOS.....	46
8.9 FICHAS DE LEITURA PARA CO-REGENTES .....	48
8.10 FICHAS DE MATEMÁTICA PARA CO-REGENTES.....	49
<b>9 CONCLUSÃO</b> .....	50
<b>10 REFERÊNCIAS</b> .....	55
<b>11 ANEXOS</b> .....	57

## RESUMO

Esta é uma pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, do setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, e consistiu em pesquisar a “Contribuição possível do pedagogo na formação continuada dos professores com vistas a melhoria da qualidade de ensino”, sob o enfoque crítico, com o propósito de preparar o professor para voltar-se à análise da produção dos alunos, como um, dentre os vários aspectos a serem analisados em situações didáticas, e compreender a relação professor-aluno-conhecimento como fundamental, considerando como pressuposto a análise e a reflexão sobre a pedagogia, que pode contribuir para a melhoria da ação pedagógica. Os estudos realizados, apresentados e analisados refletem a realidade educacional do Centro de Educação Integral Issa Nacli, Escola Municipal de Curitiba com seus dilemas e contradições. Compreendendo que se faz necessário, formar profissionais da educação efetivamente preparados para o exercício profissional competente, com melhores condições de trabalho e salários, criando condições para uma educação de qualidade para todos.

## 1. APRESENTAÇÃO

A educação como fenômeno de socialização, vem contribuindo para reforçar as desigualdades sociais, uma vez que favorece um padrão cultural. E a escola da forma como se organiza, isola em sua particularidade política e cultural os alunos, reforçando este quadro.

Mas, acredita-se na possibilidade da construção de uma escola que aumente a capacidade de cada aluno combinando seus pertencimentos culturais, suas necessidades pessoais, com a aprendizagem de instrumentos intelectuais e técnicos.

Nesta pesquisa, busca-se mostrar a importância da contribuição do pedagogo na formação continuada dos professores, no sentido de desmistificar junto aos educadores que estes não são os culpados da crise na educação, mas fazem parte de uma crise mais geral, pois é social. Motivo pelo qual, faz-se necessário o comprometimento político de todos os envolvidos.

Para tal, a sistemática de trabalho adotada, baseou-se nos princípios da pesquisa-ação, utilizando o diálogo como instrumento privilegiado do pedagogo.

Buscou-se enfatizar algumas das ações mais relevantes do pedagogo, intervenções diretas sobre a formação do professor, visando contribuir no desenvolvimento de uma cultura profissional, onde esta presente a reflexão crítica, a investigação, o trabalho coletivo e a autonomia.

O planejamento, foi utilizado como instrumento para subsidiar a prática dos professores e propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente.

Para que os professores regentes, co-regentes, de apoio pedagógico e de oficinas pudessem conhecer os avanços e dificuldades de seus alunos e quais conteúdos deveriam avançar ou retomar, foram utilizadas as fichas de acompanhamento do ensino-aprendizagem.

As fichas de ocorrências, serviram de instrumento de pesquisa das intenções que pudessem oferecer elementos para reflexão coletiva, acreditando que seria possível essa construção.

As fontes de pesquisa apresentadas, subsidiaram os planejamentos e as práticas dos professores em sala de aula.

Os estudos práticos realizados, vieram ao encontro das dúvidas apresentadas pelos professores, possibilitando maior segurança e embasamento à sua prática pedagógica.



Para o desenvolvimento dos conteúdos na área de ciências, compreendeu-se que a maneira como estes conteúdos devem ser trabalhados, quer dizer a metodologia, é que deveria ser repensada.

Estudos teóricos foram realizados, entendendo-os como fundamentais para a formação dos professores.

E as fichas de leitura e de matemática, serviram para os professores co-regentes, acompanharem e contribuírem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Entende-se que a pesquisa vem de encontro a anseios de muitos educadores, o de contribuir para que a aprendizagem seja uma meta fundamental quando pensamos em uma sociedade sem exclusão, voltada aos interesses da maioria. Não é um trabalho que encerra as discussões, mas apresenta possibilidades de desenvolvê-lo.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA**

A escola em que foi realizada a pesquisa, está localizada no bairro Uberaba de Curitiba, criada e denominada por Decreto do Executivo Municipal, tem seu funcionamento autorizado na modalidade de escola regular, desde 29 dias de março de 1976, sob o Decreto nº 142 de 30 de março de 1976.

Com a implantação do ensino integral em algumas escolas de Curitiba em 1992, esta modalidade passou a ser ofertada para algumas turmas pela Secretaria de Estado da Educação, de acordo com a legislação vigente, tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Curitiba.

O propósito maior dos governantes ao construírem escolas com estruturas arquitetônicas é o de criar uma marca para sua gestão. Os Centros Educacional Integral (CEIs), foram estruturas arquitetônicas, estilo redondinho, concebida para um projeto de educação para gestões governamentais e não um projeto para a sociedade. Foram construídas escolas integrais com tendência e formas diferentes, pensadas para deixar marcas daquele que o criou. Não se pensou num planejamento escolar e nas condições necessárias para que a democratização do ensino realmente se efetivasse.

Pela resolução 1074/90, de 24 de abril passou a funcionar a Educação Especial, destinada a crianças e jovens portadores de necessidades especiais, que vem sofrido muitas interferências de políticas públicas, que visam apenas conter gastos, não se preocupando em garantir um ensino de qualidade. Exemplo disso, temos a inclusão dos alunos especiais em classes regulares, onde não há preocupação dos governantes sobre a formação dos professores, que irão atuar com esses alunos. Negando-lhes uma formação plena, são excluídos também na escola, que apenas consegue reproduzir o que acontece na sociedade.

O ato nº 2685/93 de 18 de maio de 1993, autoriza o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – destinado a jovens e adultos que não cursaram e/ou não concluíram os estudos regulares em idade apropriada.

A escola atende a famílias de classe média baixa, que desenvolve atividades de comércio informal e prestação de serviços, com significativo número de desempregados atualmente, a maioria recebendo até três salários mínimos.

Sendo que a grande porcentagem dos pais e responsáveis não completaram o ensino fundamental, muitos analfabetos e alguns com curso superior. Fatos estes, desconhecidos ou ignorados pela maioria dos profissionais que atuam na escola, contribuindo para o histórico descaso para com a educação e problemas sociais.

Parte dos alunos é proveniente do próprio bairro, moram com os pais e residem em casas com luz elétrica, água e esgoto, coleta de lixo e providos de transporte coletivo. Os demais são provenientes de invasões das imediações do bairro, convivendo com privações econômicas, sociais e de saúde.

Para chegar a escola muitos alunos, vem a pé, outros utilizam-se de transporte escolar particular ou carro particular. Cento e oitenta e seis alunos residentes nas invasões próximas ao bairro utilizam-se do serviço de transporte ofertado pela prefeitura.

Oferece atualmente a educação básica na etapa do ensino fundamental, no período da manhã, tarde e noite, com oferta de 04 (quatro) e 05 (anos, organizados em 02 (dois) ciclos:

#### CICLO I

Etapa inicial – 5 turmas – 130 alunos

Primeira etapa – 6 turmas – 169 alunos

Segunda etapa – 6 turmas – 171 alunos

#### CICLO II

Primeira etapa – 6 turmas – 202 alunos

Segunda etapa – 5 turmas – 164 alunos

O Projeto de Implantação dos Ciclos da SME, baseia-se na proposta de estruturação da escola, que envolve de maneira fundamental a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e finalmente da socialização do conhecimento. Concebe o conhecimento como parte integrante da formação humana e que é preciso dar tempo adequado para que todos possam elaborá-lo. É uma concepção de Educação, centrada no pleno desenvolvimento do educando, o qual ocorre em espiral, em grandes tempos, e se dá em função da interação de elementos biológicos, psíquicos e sociais que permeiam o processo de vida da criança. Ele não é mensurável e linear. O ponto de partida é a criança, tendo como premissa que todo o ser humano é plenamente capaz. A metodologia a ser utilizada, baseia-se numa concepção humanista, com a implementação de procedimentos inovadores e a necessidade da mudanças.

Junto com esta concepção, veio a premissa de se eliminar a reprovação deixando-se de lado a ênfase na repetência. O sistema de avaliação foi revisto, dando-se ênfase aos aspectos qualitativos do processo de aprendizagem, sendo abolida também, a nota.

Realmente é um projeto maravilhoso, mas, as condições em que foi implantado é que geram dificuldades para que se efetive na prática, tal como foi pensado. A capacitação ofertada aos docentes pela SME, foi mínima, superficial, teórica, desvinculada da prática. Assim os professores de um modo geral, desconhecem realmente a proposta, sentem-se inseguros, incapazes e frustrados com os resultados.

No enfrentamento do problema da reprovação há, uma pseudo-superação que é aquela de ir “empurrando” o aluno, dando nota/conceito para que ele não seja retido. Não há preocupação com a aprendizagem do aluno, também por falta de conhecimento sobre o sistema de avaliação.

Para o real sucesso do Sistema de Ciclos de Aprendizagem, haveria a necessidade da instalação de uma infra estrutura compatível; docentes com formação dentro desta nova concepção de Educação.

Acredita-se que a organização em Ciclo é uma nova forma de compreender o processo de desenvolvimento humano que possibilita a apropriação dos conhecimentos pelo aluno, capacitando-o para entender o mundo, interpretar a realidade, participar e interagir, desenvolvendo a consciência crítica dos alunos, formação que se faz necessária como condição para que o aluno adquira e assuma uma prática social transformador. Se todos os profissionais concebessem a Escola como tal, ela poderá cumprir sua função.

O programa de Educação Especial conta com uma turma de Classe especial, no turno da manhã, que atende 16 alunos. Há uma professora regente habilitada para atuar nesta área, mas a estrutura organizacional da escola é precária, o que impede que os alunos se desenvolvam plenamente. As professoras que atuam com as aulas especiais, não tem formação, desconhecendo muitas questões relacionadas ao desenvolvimento desses alunos, encontrando dificuldades para desenvolver seu trabalho, o que acarreta problemas de indisciplina e baixo desempenho dos alunos. Esta situação pode ser modificada, havendo comprometimento dos profissionais da escola, buscando atualização, melhorando sua formação e principalmente se o governo realizar investimentos nesta área da Educação.

Nos últimos anos, reformulações curriculares e novas propostas pedagógicas se fazem presentes nos meios escolares, e os responsáveis pelo ensino têm-se mostrado sensíveis a elas. Mas sua aplicação encontra várias dificuldades, além das habituais resistência à mudança.

É o que pode-se observar em relação aos alunos que freqüentam a escola em período integral. Em número de 250, são atendidos em 05 (cinco oficinas: brinquedos, jogos intelectivos, dança, mídia e educação ambiental. Neste período conta, ainda, com 01 uma turma da etapa inicial do Ciclo I, com 20 alunos. Este atendimento, como já citado anteriormente, foi efetivado sem planejamento escolar para atender a crianças pobres, apresentando condições precárias para atendê-los, afetando a qualidade deste serviço. Fato este constatado, pois justamente esses que deveriam apresentar melhor desempenho na aprendizagem, pois são alunos que freqüentam mais duas horas além da ofertada para o ensino regular, na sua grande maioria, são os que apresentam maior dificuldade para aprender.

No período noturno tem 47 alunos distribuídos em 02 (duas) turmas, do EJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), destinado a jovens maiores de 14 anos e adultos que não cursaram ou não concluíram os estudos regulares em idade apropriada. Na educação permanente são ofertados cursos de Karatê, Tae-Kwondo, ginástica e inglês.

A equipe administrativa conta com Diretora, Vice-diretora, Coordenadora administrativa, secretário e uma professora de laudo médico.

A equipe pedagógica é composta por uma supervisora e uma pedagoga no turno da manhã, uma supervisora e uma orientadora no turno da tarde. Sendo a escola integral, entende-se que deveriam acontecer reuniões periódicas da equipe pedagógica, para reflexão e busca de soluções aos problemas que são específicos de uma escola integral. Mas, poucas reuniões são realizadas devido as horas de trabalho que necessitam trabalhar. Muitas vezes em escolas de difícil acesso e distante uma da outra.

O corpo docente da escola conta com 58 (cinquenta e oito) professores, com formação de ensino médio e superior.

Na equipe de auxiliar de serviços, a escola conta com 07 (sete) inspetoras de alunos, sendo que 2 (duas) estão de licença por motivo de doença. Infelizmente a mantenedora, com falta de pessoal, não substitui estes profissionais, contribuindo para piorar o atendimento ofertado. Há também 01 (uma) cantineira que prepara o lanche dos professores.

O lanche e o almoço dos alunos são fornecidos por serviços terceirizados, sob responsabilidade da empresa Risotolândia, que mantém 04 (quatro) funcionárias, bem como o serviço de limpeza que é realizado pela empresa Ambiental que conta com 09 (nove) funcionárias. Sabe-se que a terceirização dos serviços prestados a comunidade, foram impostos de cima para baixo.

A falta de conhecimento da população sobre estes fatos, permitem que os governantes se desresponsabilizem, deste atendimento, pagando mais por este serviço, dinheiro que deixam de investir na melhoria da educação.

A escola conta ainda, com 01 (um) guarda municipal.

O espaço físico da Escola é composto por dois prédios. No primeiro prédio tem sala para direção e vice-direção, sala para suporte técnico pedagógico, sala para secretaria, sala para professores, sala para mecanografia, refeitório, cozinha, arquivo morto e almoxarifado, 14 (quatorze) salas de aulas regulares, 2 (duas) salas de aulas para apoio pedagógico. Existem 3 (três) banheiros, uma para professores e funcionários, uma para meninos e outro para meninas.

No outro prédio há cinco espaços onde funcionam as oficinas, uma sala de aula, um espaço para educação física, três almoxarifados e seis banheiros.

A manutenção do espaço físico da escola, é precária. Muitos banheiros não funcionam, há falta de água constantemente, muitos vidros quebrados, infiltrações(goteiras) em salas de aula, poucas áreas são calçadas e quando chove forma muito barro, dificultando a utilização destes espaços pelas crianças nos horários de recreio e intervalos para almoço. Os tacos de várias salas de aulas estão soltos e paredes internas e externas não são pintadas há muito tempo. Nos espaços que existia grama, há barro, areia e pedras, onde as crianças brincam e muitas vezes se machucam.

O espaço utilizado para formação das filas nos horários de entrada, desperta a atenção pela situação após as chuvas. Era um campo de areia que agora é de terra que quando chove, forma muita lama. Poucos pessoas se incomodam com o local em que as crianças são obrigadas a formar, não há questionamentos. Parece que professores, inspetores, alunos e pais de alunos, aceitam este fato como sendo normal, dando continuidade a essa rotina da escola.

Tem também 01(uma) quadra descoberta e o Farol de Saber, para pesquisas individuais e/ou em grupo com professor responsável, pouco utilizado pelos alunos, por falta de organização, incentivo dos profissionais da escola, e desinteresse da maioria dos professores.

A proposta pedagógica e administrativa deste estabelecimento baseasse na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais e Deliberações nº 014/99 9 (nº 23), nº 007/99 ( nº 22), nº 005/98 ( nº 17), nº 016/99, nº 003/99.

Em conformidade com a LDBEN/96 esta escola, desenvolve suas atividades remetendo-se aos objetivos gerais propostos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Os fundamentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos redigidos no Projeto Pedagógico:

os problemas que cabem à escola administrar também são diversos, que vão desde o trabalho pedagógico para atender a multiplicidade de indivíduos (heterogeneidade) existem numa sala de aula, até os problemas sociais e afetivos que muitas vezes comprometem o processo de aprendizagem. O enfrentamento destas questões está exigindo que a escola se mobilize na sua totalidade para cumprir sua finalidade que é ensinar, o saber desenvolver nos educandos suas habilidades, cognitivas, intelectuais, morais e afetivas. Para se alcançar este objetivo a escola deve construir relações de parceria com as famílias, o que tem ocorrido de forma tênue. Neste momento é imprescindível o trabalho sistêmico. Assim, como em todas as relações da comunidade escolar, sabe-se pois que hoje a escola não é mais um espaço para se apenas para transmitir conhecimento, mas também para construção de conhecimentos através das relações, das interações, do diálogo, incentivo a pesquisa, descobertas, criações, transformações e mesmo a conservação e permanência de bens, atitudes e valores essenciais a vida.

Fundamento que deveriam servir de indicativos, não são os mesmos observados na prática.

O currículo da escola é organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e em consonância com as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação.

Muitas políticas educacionais, defendem autonomia pedagógica, mas o que observa-se na prática é que o currículo já vem pronto para efetivação das propostas.

A cultura escolar tem todo um processo que é próprio da escola, mas o que vemos é a utilização do currículo como instrumento regulador.

O currículo é um processo, não pode ser fechado, deve ter relações com outras culturas que estão fora da escola, um processo de escolarização como este, pode funcionar para manter a dominação e exploração.

Acredita-se que ao mesmo tempo que a escola reproduz ela pode reverter este processo ao voltar-se a valores e justiça social.

A Gestão Escolar, dispõe de instâncias colegiadas em sua gestão, que são: Conselho de Escola e APPF.

Compreende-se que os Conselhos de Escola são o centro, a plataforma de participação da comunidade educativa.

E a escola como uma instituição democrática e democratizadora, no sentido mais profundo do termo.

A democracia é uma realidade viva que construímos cada dia todos juntos. As atitudes democráticas se aprendem exercitando, não ouvindo falar sobre elas.

A democratização do ensino é um meio importantíssimo para a consolidação da democracia: uma educação desenvolvida dentro dos valores da democracia e aplicando procedimentos democráticos de decisão favorece, de maneira inestimável, a formação de cidadão preparados para viver um regime democrático de convivência e penetração destes valores em todos os âmbitos da atividade social. (LLORENTE Y MAYORAL, 1981).

Existem muitas causas que levam ao mal funcionamento dos Conselhos Escolares, começando pela sua própria concepção e a situação precária que a escola enquanto instituição realiza sua tarefa.

São muitos os paradoxos, instalados nestas instituições: a escola é uma instituição hierárquica que pretende educar em e para a democracia, mas o professor, por princípio, é quem sabe e quem manda. É heterônima que pretende desenvolver a autonomia própria e dos indivíduos, mas é uma instituição parálitica porque não tem capacidade de movimentar-se por si mesma. Deve educar para a vida e para o mundo dos valores, tarefa difícil e discrepante pois não é difícil encontrar alguns contravalores amplamente instalados na sociedade. É uma instituição com abundante normativas que pretende desenvolver a participação, são tantas as prescrições comuns sobre funcionamento, metodologia, avaliação, que chamar para participar é meramente superficial. O essencial já está determinado.

Também é paradoxal pois é uma instituição transmissora, mas pretende transformar a sociedade. A escola é encarregada de educar para liberdade, mas os alunos são forçados a cumprir as exigências legais e a etapa chamada de educação obrigatória. A concepção epistemológica de caráter hierárquico desta instituição é a que pretende desenvolver a criatividade. Discursiva que pretende educar para a igualdade, mas é sexista. E os profissionais do ensino são preparados para o domínio das disciplinas, mas logo encontram demandas e exigências que tem a ver com aspectos relativos a educação, a valores e a gestão democrática.

O Conselho de Escola é uma estrutura de participação. Sua constituição e funcionamento, desde o ponto de vista teórico, participam das características dos modelos organizacionais democráticos, onde o poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados por alguns ou por todos os membros da organização, assim como os valores e objetivos comuns.



Todos os membros da organização tem uma representação formal nos órgãos de decisão, que deve determinar políticas e tomar decisões através de processos de discussão guiados pelo consenso.

Esta estrutura não garante comportamentos democráticos, a transformação da gestão autocrática em gestão democrática é complexa e difícil. Porque é preciso mudanças nas estruturas, assim como na linguagem, nas atitudes e nas práticas que se realizam.

Quanto aos diretores é lamentável que, quem deveria ser o estímulo resulte num freio, quem deveria garantir a coesão crie a discórdia, quem deveria enriquecer o projeto da escola, seja o principal causador de empobrecimento, quem deveria impulsionar o trabalho seja um exemplo de atraso, quem deveria gerar a ilusão, seja uma fonte de pessimismo e desalento. Por tudo isso é necessário melhorar a ação dos diretores e diretoras escolares.

O Diretor se encontra numa posição institucional complexa. É um dos professores que representa a comunidade educativa e é também um representante da administração que se encarrega de garantir o bom funcionamento da escola.

São três condições que garantem a melhoria desta atuação: Querer, para exercer esta função para realizar uma função pedagógica e não meramente protocolar ou de gerenciamento. Saber, que refere-se a conhecimentos sobre a dinâmica de grupos, sobre a organização escolar, sobre a psicologia da aprendizagem, sobre sociologia da educação. Saber este, adquirido com reflexão rigorosa sobre a prática, integrada na ação profissional, que servirá para iluminar a ação para conduzir a prática. E poder, pois a disposição de um contexto organizado, com projetos coesos, meios suficientes, e autonomia, são imprescindíveis para que a ação diretiva, possa resultar eficaz, criativa e estimulante.

O Diretor não é quem pensa por todos e para todos, ele é quem responde por todos, é quem tem que motivar e estimular os profissionais, ele é quem controla e exige.

O Diretor coordena uma equipe de profissionais. Não é quem manda, é ele que ajuda e faz o possível.

Todas as críticas sobre a qualidade do ensino colocam em dúvida o cumprimento da função social da escola. Um dos pressupostos para a realização do trabalho escolar é a expectativa de que os seus resultados extrapolem a sala de aula: sejam aplicados vida afora, em benefício do indivíduo em seus novos estudos ou atividades práticas: e, da sociedade, como base para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

As possibilidades de aplicar o aprendido, tanto na solução de problemas da vida prática como em novos aprendizados ou pesquisas, dependem da modalidade de ensino desenvolvido.

*Segundo (MICOTTI,1999) “a aplicação dos aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as área de estudo.”*

### **3. OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GERAL**

Pesquisar a contribuição possível do pedagogo na formação continuada dos professores com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Realizar estudos sobre as possibilidades de atuação do pedagogo na formação continuada do professor para que possa contribuir no desenvolvimento de uma cultura profissional, onde estará presente a reflexão crítica, a investigação, o trabalho coletivo e a autonomia.
- Promover estudos junto aos professores sobre pedagogia, que possam vir a ser incorporados na sua prática pedagógica.
- Contribuir para que seja reduzido o quadro geral de fracasso do ensino, na escola.
- Analisar qual é o papel das rotinas de sala de aula na permanência desse fracasso.

#### 4. REVISÃO DE LITERATURA

A escola que temos hoje no Brasil, não corresponde aos anseios da população, continua sendo assombrada pelo fracasso, na forma de evasão.

São muitos os fatores que determinam o fracasso da escola. As políticas educacionais adotadas pelo governo, que são políticas pobres para atender aos pobres, onde os governantes estão preocupados apenas em atingir metas determinadas pelos supostos “financiadores” da educação no Brasil. Supostos pois sabe-se que o governo, ao realizar empréstimos, já está investindo muito alto, para posteriormente receber “migalhas”.

As entidades governamentais apresentam programas ou projetos para o público, como sendo originais, com garantia de sucesso. Enfatizando que a “qualificação profissional”, é o único meio para melhorar a qualidade da educação. Esquecendo a existência de muitos outros fatores, que incidem profundamente na contribuição que os professores por si só podem realizar para a formação dos cidadãos de nossa sociedade.

As políticas oficiais interferem muito na organização das escolas, pois são implantados programas e projetos, sem análise prévia da situação escolar. Alegam interesse por melhorar a formação de professores, mas como diz Alvarado Prada, *“no cotidiano dos docentes, nas instituições escolares, a situação desta formação é muito complexa coexistem as pretensões políticas, os reais interesses dos governantes, os interesses e as necessidades dos docentes, dos estudantes e de cada escola, a situação sócio econômica dos países, dos municípios e mundiais”*. O objetivo é diminuir a evasão, repetência e o analfabetismo, para atingir os índices determinados, sem compreender criticamente e globalmente a realidade escolar.

Para realizar uma análise crítica sobre a formação continuada de professores em serviço é preciso conhecer estudos de experiências de outros países, informações em relação a políticas educacionais, contextualizadas em âmbitos maiores.

A educação está cada vez mais dependente de políticas que pretendem a globalização da economia mundial, contribuindo assim para formação de consumidores dos produtos elaborados por trabalhadores, que devem ser muito “eficientes” para que os donos do capital no mundo aumentem seus lucros.

As políticas educacionais em diferentes países buscam melhorar a qualidade da educação, de forma atrelada à melhoria da economia nacional, na expectativa de que ela possa

solucionar graves problemas, como o pagamento da dívida externa e os relacionados com a saúde e a educação.

São intencionais essas políticas de qualificação da educação e os programas, projetos, campanhas que as concretizam, para atender a “qualificação” dos professores, pois os governantes consideram este como sendo o grande problema da qualidade da educação.

Mas, segundo (PRADA,2002) *“esta qualificação é entendida mais no sentido da eficácia e eficiência do trabalhador da educação do que do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano profissional e docente inserido na cultura local (escola), da região e do país onde trabalha”*.

As atividades que concretizam essas políticas, tornam-se implantações verticais, que desconsideram os reais interesses e necessidades dos profissionais da educação e da população que frequenta a escola.

Aparentam a participação da população; com dados estatísticos de cobertura de enormes massas de população, justificando altos custos; mostram quantitativamente a importância das obras dos políticos, para tornarem-se populares e transmitirem boa imagem de governantes ou administradores.

Porém, o que observa-se na prática é que o dinheiro para a “qualificação” de professores é gasto em níveis superiores, restando muito pouco para que os professores da rede pública, no cotidiano da sua docência, possam usufruir.

Sabe-se que as políticas do Banco Mundial, estão interessadas em diminuir a distância educacional entre os países em “desenvolvimento” e os industrializados para o qual enuncia três desafios: “melhorar o acesso à aprendizagem, melhorar a eficiência da educação, e o treinamento”.

Diz também que é preciso ampliar a cobertura educativa, pois a falta de acesso equitativo à educação diminui o potencial produtivo da força de trabalho.

São políticas neoliberais, que têm o sentido de garantir a força de trabalho no mundo todo, coerentes as estratégias políticas, baseadas na “educação para todos”.

*Desta forma, segundo (CORAGGIO, 1996) “as propostas oficiais do Banco Mundial, apesar de serem enunciadas como propostas e terem um enfoque científico, não são assumidas como hipóteses refutáveis; pelo contrário, são desenvolvidas atividades (entre outras, campanhas e propaganda) para torná-las plausíveis e implementá-las nos países ou regiões pobres e necessitadas de empréstimos.”*

A descentralização e a municipalização da educação em curso em nosso país, já foi assumida pelo Chile há quase duas décadas, convertendo-se no primeiro país da América Latina a desenvolver esta experiência. Os problemas sócio-políticos do Chile e o golpe militar foram elementos que chamaram a atenção de vários organismos internacionais para que entrassem no país com ajudas políticas, econômicas e de assessoria, tais como o Banco Mundial, fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização dos Estados Americanos, organização das Nações Unidas, a CEPAL, UNESCO, UNICEF. Esta experiência tem sido base fundamental para o desenvolvimento de políticas semelhantes em outros países da América Latina.

Nos países da Comunidade Econômica Européia-CEE, as políticas educacionais são dependentes do neoliberalismo, com suas especificidades bem diferentes das que ocorrem na América Latina, cujos países considerados “subdesenvolvidos”, têm problemas prioritários de pobreza. A CEE entende que o professor trabalhador deve ser “treinado”, para executar o que é decidido em instâncias superiores. Às vezes, o “treinamento” é até obrigatório, e a participação é mais entendida como a presença ou inscrição nos eventos, que na real construção coletiva de seus conhecimentos. A Comunidade tem uma comissão que depende do conselho de ministros, para gerar políticas educacionais dos países-membros, o que permite, de alguma forma, a unidade e a implantação de programas, projetos e atividades que concretizam as políticas da União. Ocorrendo dificuldade para que se tenha diferentes níveis de autonomia local em alguns países.

Já a estrutura de formação de professores na Espanha constitui uma “Rede de formação” integrada por instituições de “formação inicial e permanente” dos professores. São instituições para o apoio do professorado, definidas como: “Instrumentos preferentes para o aperfeiçoamento do professorado, o fomento de sua profissionalidade, a renovação pedagógica e a difusão de experiências”. Desde 1989, o governo espanhol propõe programas orientados à qualificação e consolidação de rede de formação permanente. Estes programas pretendem ampliar e aprofundar a formação do professorado que se dedica a assessorar outros professores em sua formação permanente continuada. Pela Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo – LOGSE (1990), a formação permanente constitui um direito e uma obrigação para os profissionais do ensino, para tanto, as atividades de formação permanente tem repercussão na carreira profissional dos docente e nos seus salário.

As políticas educativas atuais na Colômbia surgem da nova Constituição Política da República, de 1991, que dá parâmetros legais, metodológicos ou de organização política, com

a participação de diferentes setores dos cidadãos colombianos. Um processo de participação política que acontece quando existe diversidade de situações que o permite. A existência de pessoas e grupos com diferentes opções político-administrativas, gera problemas para os centros de poder internos do país e para as relações internacionais, especialmente com aqueles países que querem impor suas idéias, através de restrições econômicas.

Segundo (PRADA, 2002) *“a formação de professores em serviço, baseadas na sua própria experiência, em seus interesses e compromissos, principalmente políticos, pode produzir transformações.”* Exemplos disso são as experiências bem sucedidas, desenvolvidas pelos professores que fazem parte do “Movimento Pedagógico” da Federação Colombiana de Educadores e d programa “Escola Nova”, que é desenvolvido em escolas rurais deste país. Entretanto, o Ministério de Educação Nacional (MEN), da Colômbia adotou o Projeto Educativo Institucional – PEI, mas que tem a ver com contextos maiores em nível mundial, como as políticas neoliberais nas quais se recomenda a descentralização e minicipalização da educação.

Os programas de formação de educadores atendem quatro campos: formação pedagógica disciplinar, científica e de pesquisa, de ontológica e em valores. Todas pretendem estimular as inovações educativas, o desenvolvimento de estudos científicos sobre educação e facilitar a construção e execução do PEI.

No Chile, foi formulado o Estatuto dos profissionais da Educação, que considera o aperfeiçoamento como um direito dos profissionais da educação. Entendem aperfeiçoamento como: os programas, os cursos e atividades de aperfeiçoamento a nível de pós-graduação ou pós-título, tendo como objetivo contribuir para melhorar o desempenho dos profissionais docentes, mediante a atualização de conhecimentos relacionados com sua formação profissional ou a aquisição de novas técnicas. Mas, com o objetivo também de formar profissionais da educação para a aquisição de meios que possibilitem um melhor cumprimento de suas funções. Os programas, nas perspectivas pedagógicas relacionadas com a formação e o aperfeiçoamento docentes, sugerem que o futuro professor dentre muitas necessidades, deve adequar-se a um sistema de educação de gestão descentralizada. O Ministério de Educação deste país tem promovido, há décadas, diversos progras de aperfeiçoamento por meio do Centro de professores e Investigações Pedagógicas – CPEIP. Programas como o “MECE Básica”, MECE Meia” e o projeto “900 escolas”.

Existem áreas problemáticas relacionada com o aperfeiçoamento docente:

Há pouca relação entre os conteúdos das disciplinas e as necessidades do docente; tendências tradicionais de exposição oral e privilégio da memorização; aperfeiçoamento baseado em condições ideais de trabalho e em aluno promedio; tendência a levar o aperfeiçoamento para fora do contexto escolar; oferta de cursos dispersa e de pouca duração; execução de programas de aperfeiçoamento que não garantem transferência à aula; tendência a concentrar a oferta de aperfeiçoamento nas grandes cidades; pouca consideração para com professores que trabalham em lugares de periferia, em lugares distantes ou com problemas sócio-econômicos. (PRADA, 2002)

Considerando as experiências enunciadas, pode-se observar o modo como as mesmas políticas desenvolvidas em programas ou projetos aplicam-se quase simultaneamente em vários países.

Os documentos de políticas educacionais enunciam fundamentos teóricos importantes para produzir mudanças na educação, e fazem críticas às práticas educativas, tais como “educação bancária”. No entanto, quando relacionados esses fundamentos com as atividades que nelas se desenvolvem, pode-se observar a utilização de metodologias idênticas às praticadas.

Um pressuposto importante na formação dos professores é a sua formação política. Para que possam contribuir na formação de seus alunos, como cidadãos, é preciso que os professores adquiram, ao longo da sua formação, uma consciência política que privilegie a participação na vida social e afirme o direito à cidadania plena, principalmente na defesa da democratização do acesso às formulações da políticas educativas nos níveis institucionais, locais, regionais e mundiais. (PRADA, 2002)

Existem outros agravantes desta situação: muitas escolas não conhecem e nem analisam as formas de gestão escolar, o que impossibilita a construção de uma prática pedagógica comprometida com os princípios democráticos. Não apresentam subsídios teóricos para que o projeto político pedagógico se concretize, como construção coletiva e expressão teórico-metodológica das escolas, e, geralmente, não compreendem o planejamento e a avaliação como um processo, o que possibilitaria desenvolver o trabalho escolar nesta perspectiva.

Tanto a grande maioria dos governantes, como muitos diretores de escolas não percebem a escola como espaço de qualificação profissional do educador, sendo esta qualificação o fator de democratização da escola.

O educador por sua vez, não estando qualificado, vai contribuindo para que o fracasso da escola se perpetue. Acredita-se que o educador deve ter comprometimento político, e que



este se manifeste no momento em que estes profissionais são chamados a aplicarem ou assumirem programas, projetos e atividades, derivadas de políticas educacionais que muitas vezes atendem a interesses de organismos internacionais que estão distantes de suas realidades, do cotidiano escolar e de políticas que garantam o exercício da cidadania pelas maiorias excluídas do processo educacional. *“É esse o momento que exige que os professores estejam aptos a interpretar estas diretrizes e gerar mudanças”.* (PRADA, 2002)

O professor deve estar preparado para voltar-se à análise da produção dos alunos, como um, dentre os vários aspectos a serem analisados em situações didáticas, e compreender a relação professor-aluno-conhecimento como fundamental, Considerando como pressuposto a análise e a reflexão sobre a pedagogia, que pode contribuir para a melhoria da ação pedagógica.

Na nossa sociedade capitalista, onde a divisão em classes privatiza o conhecimento, é função da escola socializar o conhecimento produzido historicamente.

Sendo assim, a escola deve ter condições para organizar e promover a apropriação do conhecimento, para que todos tenham acesso a essa atividade concreta, entendendo que o conhecimento é a representação da realidade, a atividade objetiva que é produzida na subjetividade do sujeito que tem seu papel ativo, aquele que age. O conhecimento é sempre um processo, uma transformação, produzido na realidade histórico social.

O homem tem acesso as concepções de mundo, que são determinadas no conjunto das relações sociais, e que impactam os conteúdos escolares. Sendo assim, a educação escolar deve através do método, chegar aos fundamentos para compreender o seu papel na sociedade dividida em classes. Tornar o sujeito num ser social que agirá no sentido de transformar essa sociedade. Formar o aluno para que ele possa interferir, reagir e transformar essa sociedade.

## 5. CRONOGRAMA

ANO 2002	MESES												HORAS	
	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO				
	DATAS	DATAS	DATAS	DATAS	DATAS	DATAS	DATAS	DATAS	DATAS	DATAS				
Elaboração do Projeto	1 a 23	4 a 22												10h
Desenvolvimento do Projeto		4 a 20	2 a 30	2 a 29	3 a 28	1 a 31	1 a 30	2 a 30						80 h
Leituras de Fundamentação Teórica	1 a 23	4 a 20	2 a 30	2 a 29	3 a 28	1 a 31	1 a 30	2 a 30						90 h
Instrumentos de acompanhamento da incorporação prática dos estudos realizados:														
Desenvolvimento do planejamento		4 a 08	1 a 05	6 a 10	3 a 07	1 a 05	5 a 09							60 h
Ficha ensino aprendizagem			8 a 12	3 a 17										20 h
Fontes de pesquisa para regentes					3	2								4 h
Estudos práticos								8						2 h
Metodologia área de ciências														2 h
Estudos teóricos														10 h
Ficha de leitura / co-regente							1 a 07							4 h
Ficha de matemática / co-regente										9 a 23				4 h
Elaboração da versão final da monografia							2 a 30	5 a 30	5 a 30	5 a 23				80 h
Entrega da monografia											24			Total 386 h

## 6. NECESSIDADE METODOLÓGICA - PESQUISA-AÇÃO

A educação passa atualmente por um momento crucial, sabemos do descaso dos governantes para com a educação, mas há também o descaso dos próprios professores para com a sua formação

Há vários anos trabalhando como docente na Rede Pública de Ensino, permanentemente buscando melhorar o exercício docente e a qualidade da educação, entendendo que a participação dos docentes na sua formação é uma condição preeminente, para melhorar a educação, pouco conhecia sobre o que os professores pensavam sua formação. Mas, atualmente como pedagoga, é possível visualizar o todo e constatar que a muitos professores não se preocupam com sua formação. É fundamental que os professores revejam a responsabilidade, que tem sobre sua formação, sem a qual nenhum caminho possibilitará melhoras estruturais no sistema educativo, mesmo porque os governantes também se desresponsabilizam desta questão.

Diante desta situação, em que cada um fica repassando as responsabilidades, há necessidade de se tomar alguma iniciativa na busca de um caminho.

Assim surgiu a idéia de realizar essa pesquisa, buscando contribuir para formação continuada dos professores da escola, mediante um objetivo político de construir alternativas aos problemas do cotidiano docente, que formasse politicamente os professores para que pudessemos vivenciar uma atitude crítica diante do próprio exercício da docência e todas as políticas, que muitas vezes são impostas por organizações internacionais, nas instituições educativas.

Para conceber atividades de pesquisa, precisamos de uma metodologia. Em termos gerais, a metodologia é uma concepção dos métodos e técnicas a serem utilizados, com embasamento filosófico. É também o modo concreto de delinear o projeto, definindo seus objetivos e a adequação dos meios aos fins.

Então, a sistemática de trabalho adotada, baseou-se nos princípios da pesquisa-ação. A opção por essa metodologia não é um modismo. Sob diversas modalidades, ela é discutida e parcialmente experimentada há várias décadas em diferentes área de conhecimento (educação, comunicação, organização, etc.).

A adoção deste tipo de metodologia estabelece um efeito de demarcação, pois capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Com ela, procura-se

obter maior efetividade dos conhecimentos e soluções aos problemas detectados. As discussões e formas de atuação coletivas potencializam o espírito crítico. Realizam-se também condições possibilitando uma melhor interação entre os participantes.

Tal metodologia está associada a uma postura ética e visa um tipo de emancipação, com discussão e autonomia dos participantes. A metodologia sempre possui um lado instrumental (sistematização e procedimentos), mas isso não significa que o lado ético esteja no segundo plano.

Com a adoção dessa metodologia, a pesquisa traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, maior interesse dos destinatários que não são mais vistos como meros receptores e sim atores dentro de um processo. Além disso, torna-se possível detectar novas questões específicas, para as quais seriam necessários estudos ou pesquisas mais aprofundadas.

A pesquisa-ação é mais complexa que um diagnóstico de identificação de problema. Propostas de resolução desses problemas são formuladas de modo coletivo, com implicação dos atores.

Há um intenso trabalho de grupos, seminários, capacitação, investigações para fundamentar ações e avaliações.

Tal prática permite superar o monopólio dos especialistas.

Em termos gerais, a pesquisa-ação é definida como um tipo de pesquisa organizada de modo participativo, com a colaboração de pesquisadores e de membros ou grupos implicados em determinada situação ou prática social, de modo a identificar os problemas, buscar soluções e implementar possíveis ações coletivamente deliberadas.

A colaboração da equipe de pesquisadores e dos membros de um movimento ou de uma instituição é estabelecida a partir de um tipo de “contrato” no qual são definidos os objetivos gerais do projeto e as modalidades de organização e apoio.

A pesquisa-ação pode ser definida como (THIOLLENTE, 1985, pl 14): “...um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

A pertinência da metodologia de pesquisa-ação já foi mostrada em várias áreas, como educação, organização, difusão de tecnologia agrícola, etc.

No caso da educação, (VERSPIEREN,1997) observou: *“a característica fundamental da educação é a ação, porque ela sempre supõe ação transformadora dos educandos.”* A pesquisa-ação aparece então como uma abordagem adequada ao objeto educação. *“A pesquisa-ação educacional, sobretudo desenvolvida na Inglaterra e Austrália, abrange questões de currículo e métodos de ensino.”* (McTaggart, 1997).

É conhecido o fato que a pesquisa-ação e, de modo geral, a pesquisa participativa promovem o trabalho em redes, no sentido de um relacionamento entre pessoas, grupos, instituições, etc. *“ a implantação de uma pesquisa-ação cria redes de trocas complexas na situação em que está inserida. Essas redes se constroem progressivamente. Esta construção adquire uma importância capital, mas não é regular nem previsível. Ela contém uma parte desconhecida por que estabelecem-se freqüentemente redes informais através das quais passam influências e informações”.* (LIU, 1997).

Considera-se que o dispositivo da pesquisa-ação estabelece redes internas no campo pesquisado e, também, redes externas com outras experiências. Tais redes possuem um caráter informal que se desenvolve espontaneamente por contatos entre pessoas e grupos.

Partindo dos princípios da pesquisa-ação, não se pretendeu que o pesquisador (pedagogo), considerado especialista, ditasse os rumos das mudanças, e que os professores da escola fossem meros executores. A pesquisa foi feita com a escola e não sobre a escola. Para se tornarem parceiros, pesquisadores e professores, com diferentes patamares profissionais e provenientes de culturas diferentes, cada qual com suas próprias perspectivas, precisaram se conhecer, se entender, se aceitar, para construir um projeto comum.

A metodologia caracterizou-se por atividades de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”. Desta forma um dos instrumentos privilegiados desta pesquisa-ação foi o diálogo para o reconhecimento das intenções, necessidades e possibilidades dos professores sobre as questões do cotidiano escolar, procurando conhecer o entendimento que tinham dos problemas e possibilidades para resolvê-los.

As histórias do grupo e de suas práticas de sala de aula foram sendo documentadas através do registro de reuniões e dos encontros em dia de permanência.

Nos encontros, que aconteciam em quinzenalmente, os professores relatavam questões que apresentavam dúvidas. Muitas vezes havia necessidade de levantar os problemas, pois para muitos deles, não eram entendidos como tal. Só depois de questionados é que percebiam a possibilidade de existência de algum problema, sentindo assim necessidade de falar, rever e refletir sobre essas situações.

Expor as questões que lhes incomodavam, era delicado e difícil, porque colocavam em discussão a qualidade do próprio trabalho. Mas aos poucos percebeu-se que alguns professores incorporavam a reflexão sobre a sua prática, tornando-se capaz de tomar decisões fundamentais, deixando de ser um simples executor e passando a ser um profissional conceitor. A reflexão na e sobre a ação, tornou-se um momento crucial para o desenvolvimento profissional do professor.

Mas, levar os professores a problematizar, pensar e reformular suas práticas, é uma tarefa complexa, difícil precária e arriscada. As decisões do grupo sofrem interferência do tempo, das tensões, dos conflitos de valores, interesses e perspectivas dos participantes e por atitudes de resistência à mudança, inerentes aos sujeitos ou à estrutura burocrática e centralizadora das organizações escolares.

Primeiramente, é preciso desconstruir idéias, solidificadas ao longo da vida escolar de alunos e professores, que acreditam na transmissão verbal, na repetição, no controle das atividades dos alunos na formação dos processos de construção do conhecimento. E desmestificar a concepção sobre as novas práticas participativas, que se confrontam com o conformismo de professores e alunos, que interiorizam uma visão de cidadania passiva, um sentimento de impotência e descompromisso, reduzem o ato de ensinar e aprender à simples reprodução. *“não se percebem autores do projeto pedagógico e da ação docente, restringem-se a ser atores, executores e reprodutores de projetos governamentais, cujo sentido e implicações lhes escapa. Nesta perspectiva a profissão docente é desvalorizada: o ato de ensinar deixa de ser um ato intencional e pensado para ser rotineiro e alienado.”* (GARRIDO)

O aprofundamento dos problemas exigiu a priorização de algumas questões, entendidos como instrumentos de acompanhamento da incorporação prática dos estudos realizados: o planejamento, as fichas de ensino-aprendizagem para professores regentes de classes e de oficinas, as fontes de pesquisas, os estudos práticos, a metodologia para o trabalho na área de ciências, os estudos teóricos, as fichas de leitura e de matemática para os professores co-regentes, cuja tarefa inicial era a de pensar como os professores iriam transformar essas questões para serem refletidas e geradoras de mudança na prática.

Refletir as práticas escolares é uma experiência arriscada para o professor, carregada de temores, e até mesmo traumatizante. Fazê-lo com o olhar de observador, propiciou uma atitude distanciada e reflexiva de abordar e examinar o próprio trabalho. Tornando o professor, que envolveu-se neste trabalho, sensível e atento à complexidade do fazer docente.

Segundo (PRADA,2001), "*participar, não é uma consulta de opinião. A participação implica em poder tomar decisões. Aos professores cabe a responsabilidade de decidirem os caminhos da sua formação*".

As críticas sobre a qualidade do ensino colocam em dúvida o cumprimento da função social da escola. Muitos educadores consideram os velhos modos de trabalhar incompatíveis com o dinamismo e as exigências da vida atual, outros porém alegam que, antes, a escola era mais eficiente, porém elitista. Ao tornar-se menos seletiva não conseguiu encontrar o caminho para cumprir realmente suas funções. Criticam as reformas, argumentando que são apenas de fachada. Condenam os critérios de avaliação.

Sendo assim, entende-se que este tipo de pesquisa, pode garantir certas condições no ambiente de trabalho escolar e também contribuir para a compreensão, e ressignificação dos fenômenos educativos.

## 7. DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO PRIVILEGIADO DO PEDAGOGO

Levando em conta a preocupação geral com a educação no Brasil e os investimentos feitos nessa área, é possível constatar que o ensino vem sendo uma atividade humana assombrada pelo fracasso.

Buscando enfrentar o fracasso escolar as pesquisas apostam para mudanças na escola, na sala de aula, mudança no papel do aluno, mudança no papel do professor. Mas, o que se observa na prática é que o aparelho escolar parece intato a todo esse esforço de mudança. A maioria dos alunos continua fracassando na aprendizagem e a maioria dos professores continua fracassando no ensino. O sucesso continua reservado a poucos.

A eficácia da pesquisa em educação, como base para essa mudança, tem sido questionada, uma vez que parece ocorrer um distanciamento entre as pesquisas e sua aplicação em sala de aula, o que raramente ocorre.

O enfrentamento do fracasso escolar deve ser o ponto de partida, para que realmente ocorram mudanças. E fundar a pesquisa na ação transformadora em sala de aula determina, de imediato, a adoção de uma metodologia adequada para que realmente aconteça esta transformação.

Produzir intervenção direta sobre a formação do professor, um dos condicionantes pedagógicos de sala de aula, visando contribuir no desenvolvimento de uma cultura profissional, onde estará presente a reflexão crítica, a investigação, o trabalho coletivo e a autonomia.

Um marco na bibliografia sobre formação de professores, é constituído pelos artigos de Carrera de Souza et al. (1991 e 1995). Eles discutem a distinção entre licenciatura e bacharelado, propõem uma caracterização do formando a ser obtida através da licenciatura, fornece diretrizes para integração das formações profissional e acadêmica do professor através da pesquisa.

Suas idéias nos fazem refletir sobre a formação do educador, quando dizem que “*é preciso entender que esse profissional deva ser formado de tal modo que possa ser independente, tendo condições para escolher o tema que irá trabalhar com seus alunos e a forma pela qual irá trabalhá-lo, isto é a metodologia*”.



Alfirmam, também, que para obter um compromisso de mudança será necessário articular no mesmo espaço de discurso, a pesquisa em Educação, as licenciaturas, os cursos de formação continuada e as salas de aula.

Agir a partir e sobre as falas, é condição do compromisso de mudança. Os alunos-professores podem ser então, considerados, por suas habilidades, seus conhecimentos, seus desempenhos, e também pelo que dizem.

O diálogo é instrumento fundamental segundo esses autores, para o reconhecimento de suas intenções, necessidades e possibilidades.

Ainda segundo esses autores o sentimento de acolhimento de suas dúvidas e dificuldades garantem a abertura necessária para o trabalho no coletivo.

Desta forma um dos instrumentos privilegiados desta pesquisa-ação, será o diálogo nesta perspectiva de acolhimento e abertura, para o entendimento dos processos que envolvem pedagogo, professores e alunos.

*Segundo (SOUZA,1995) "O compromisso só pode ser decorrência da identidade do sujeito enquanto ser social falante, portanto humano."*

Os alunos-professores devem encontrar um espaço onde suas histórias pessoais possam ser contadas, de modo que suas práticas de sala de aula possam ser reavaliadas e finalmente construídas como parte integrante de suas novas identidades pessoais de professores.

Como todo sujeito falante, o aluno-professor também espera ouvir daqueles a quem fala alguma confirmação do que fez, segundo comunica em seu discurso. Se esse discurso é bem acolhido pelos ouvintes, o aluno-professor tenderá a crer nas possibilidades de sua prática, e se integrará mais plenamente ao grupo social do ouvinte. Se seu discurso sofre contra-argumentações, fica impedido de circular e o aluno-professor terá de negociar sua integração ao grupo, ou afastar-se dele, procurando integrar-se a outros grupos, com afinidade a seu discurso.

Acredita-se que é a prática, justificada pelo discurso reflexionante bem acolhido, que estabiliza-se e incorpora-se à maneira de agir do futuro professor.

*Segundo (SOUZA,1995, p.41), "o professor deve ser formado para ter o compromisso de intervir na realidade e para ter autonomia intelectual para a escolha de metodologias, procedimentos didáticos e paradigmas científicos."*

Entendendo o professor enquanto principal mediador entre o conhecimento historicamente produzidos e os alunos, é um dos grandes responsáveis por possíveis transformações tanto na escola, como na sociedade.

A formação clássica desse profissional, inicial e continuada, necessita ser transformada e concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Há uma importância de encarar a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional que resulta da constatação de que uma sociedade em constante mudança impõe à escola responsabilidades cada vez maiores. Introduzir esse conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores de matemática, pois, ao valorizar-se o seu desenvolvimento profissional, eles passam a ser considerados como profissionais autônomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias. (PONTE, 1996, p. 195).

É fundamental que o professor incorpore a reflexão sobre a sua prática para que seja capaz de tornar as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, os projetos que quer empreender, e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conector. A reflexão na e sobre a ação, portanto, é considerada um momento indispensável para o desenvolvimento profissional do professor e para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional.

Ter a percepção de escola como espaço de qualificação profissional do educador e esta qualificação como fator de democratização da escola. Onde a organização do trabalho pedagógico é fundamental para que esse processo se efetive.

Para começar a produzir mudanças é preciso criar um espaço de construção de identidades coletivas onde os professores possam desenvolver: independência, liberdade e compromisso, visto que a independência é a liberdade de escolher conteúdos e métodos e tem como condições a competência científica e o compromisso político.

Nossa identidade depende de nossas memórias, nossa história é preciosa, indispensável. Todos tem que reapropriar-se de sua história, sua narrativa. Você não sabe quem é enquanto você não dispuser de uma elaboração de sua própria história.

Essas memórias diz (BROWN, 1998) "*são construídas através de nossa compreensão particular da trajetória de vida que seguimos com o passar do tempo*" (p.2), em particular, ele se refere à "*tarefa específica de fixar pedaços da experiência vivida pelos professores ao refletirem, enquanto pesquisadores, sobre suas experiências.*" Ele sugere que os professores devem encontrar um espaço onde suas histórias pessoais possam ser contadas, de modo que

suas práticas de sala de aula possam ser reavaliadas e finalmente construídas como parte integrante de suas novas identidades pessoais de professores.

O relato dos professores sobre as experiências e problemas deve constituir-se num relato de pesquisa e não no relato burocrático de aulas que desenvolveu. O peso desta constatação será melhor percebido se, ao final do seu trabalho, os professores apresentarem as intervenções realizadas a partir de problemas observados e analisados, neles incluindo alternativas às práticas docentes usuais e os discursos que as fundamentam.

Uma dificuldade central na tentativa de compreender a prática dos professores é revelada quando se reconhece a diferença entre o funcionamento do professor na sala de aula (a interação dinâmica entre professor e alunos) e a prática de falar sobre, de avaliar, de refletir sobre a prática do professor: isto significa dar ao ensino uma forma simbólica no discurso. A dificuldade de empreender o reconhecimento da diferença entre a prática do ensino e a reflexão posterior sobre essa prática é que o reconhecimento já está “dentro da linguagem.” (ATKINSON & MOORE, 1998)


Podemos dizer então que existe um contexto de ação que envolve a linguagem e um contexto discursivo no qual o professor dá a seu ensino uma forma-de-linguagem, simbólica e estável.

Para que exista diálogo entre pedagogos e professores é preciso um espaço, pois se não houver este espaço, e talvez diante de uma imposição à vigilância do docente, sobre a experiência dele, o que se pode conseguir é que o professor produza um discurso para o pedagogo, outro para sobreviver na escola, descomprometendo-se com ambos. Um discurso para cada ocasião, típico comportamento do ser humano, conhecido como desejo.

Baldino acredita que trabalhar a questão do desejo junto ao discurso exige conceituação própria, pressupõe que o sujeito possa olhar objetivamente para si próprio e decidir o que deve mudar ou conservar em suas concepções.

O desejo tem de estar em desenvolver e manter um certo espaço de discurso (no caso o professor) onde possam tanto ser acolhidos como rejeitados os discursos individuais e em relação ao qual os sujeitos possam desenvolver sentimentos de pertença (ou rejeição).

Normalmente, o professor que ingressa na escola dirige o discurso reflexionante sobre sua sala de aula a seus colegas mais antigos, professores, que, como ele, também dirigiram seus discursos a seus colegas quando ali ingressaram. É esse grupo de colegas que determina a acolhida do discurso reflexionante do novo professor. É nesse grupo que ele precisa ingressar, ser aceito; não pode afastar-se dele.



Então o novo professor tende a adaptar o discurso e, com ele, a prática de sala de aula em função do grupo. *“A inexistência de espaço de discurso próprio para essa discussão confere estabilidade ao grupo falante. O recém-chegado é que tem de se adaptar. Perpetuam-se, por aí, as visões dos cientistas sobre o ensino e várias rotinas de sala de aula que terminam realimentando o fracasso do ensino. É deste quadro que vem a rejeição da escola a mudanças.”* (BALDINO, 1999)

Criar o espaço para diálogo, dá oportunidade do professor rever, modificar, aprofundar seus discursos e, conseqüentemente, rever suas práticas e seus valores.

Partindo deste diálogo é possível intervir sobre os discursos que simbolizam práticas de sala de aula, analisar suas falas e relatos, dando significação do que disseram.

*Para (BALDINO,1999) “não se trata de “ensinar compromissos”, isso é decididamente impossível, Freud já o dizia. O que fazemos é exercer um compromisso e convidar pessoas para que se juntem a nós”.*

## 8. AÇÕES DO PEDADOGO

### 8.1 PLANEJAMENTO

Esta escola, está organizada em Ciclos de Aprendizagem, com treze classes, uma classe especial e seis oficinas que são ofertadas apenas para alunos integrais.

Atuando desde fevereiro de 2002 nesta escola, constatou-se que as professoras regentes de classes, não realizavam seus planejamentos. Muitas planejavam atividades, outras nem isso faziam. Trabalhavam “na” e com a improvisação, agindo de acordo com o que tinham construído, enquanto alunos que apenas observavam seus professores, como através de experiências que adquiriram durante os anos como professores.

Durante diálogo, entre pedagogos e professores, com professora de 1ª etapa do 2º ciclo, esta relatou que sentia muita dificuldade para realizar seu planejamento, solicitando auxílio às pedagogas. Uma das pedagogas apresentou-lhe as Diretrizes Curriculares que está sendo implantada atualmente e a outra pedagoga trouxe-lhe o Currículo Básico que norteava o trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino desde 1994, ano de sua implantação.

A tentativa foi a de subsidiar a professora para realizar seu planejamento, mas, esta pôs-se mais confusa ainda, questionando a postura das pedagogas “Vocês estão mais confusas do que eu, afinal como posso elaborar meu planejamento?”

Deparando com esta situação, percebemos a necessidade de refletir sobre o planejamento. Levantamos questionamentos de qual era a razão dos professores não realizarem seus planejamentos, quais eram realmente suas dificuldades, quais condições tinham para sua realização.

Surgiram várias respostas à questão. Poderia ser a falta de comprometimento político dos professores, o desconhecimento do conteúdo a ser trabalhado, o surgimento de propostas pedagógicas “inovadoras”, entendimento de que o planejamento é desnecessário ou desconhecimento de como fazê-lo.

Não foi possível descobrir realmente quais eram as causas desta inércia, mas entendia-se que deveria realizar-se uma intervenção, para que o planejamento fosse efetivado.

Mas, surgiram outras dúvidas sobre como poderia ser este planejamento. O que ele deveria contemplar para proporcionar um ensino de qualidade. Um planejamento acessível ao

professor, flexível, que pudesse subsidiar o processo de ensino aprendizagem e que possibilitasse as reflexões necessárias para mudanças nas suas práticas.

Foram desenvolvidos estudos, sobre os objetivos das Diretrizes Curriculares, e conteúdos do antigo Currículo Básico, no período de um mês e meio, em horários contrários ao de trabalho dos professores, o que dificultou a participação dos mesmos.

Os planejamentos foram organizados por áreas de conhecimento, contendo objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e um espaço reservado para metodologia a ser utilizada pelos professores. Entendendo que *“o processo não supõe a inexistência de método, antes, exige uma diversidade de metodologias e estratégias adequadas aos vários conteúdos que constituem os objetos de conhecimento, bem como aos sujeitos nele envolvidos”*. (KLEIN, 2000)

A organização deste planejamento foi o de subsidiar a prática dos professores e propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente.

Apresentamos a proposta de planejamento aos professores regentes das classes de etapa inicial, 1º e 2º ciclo.

Muitos deles relataram que a estruturação apresentada poderia facilitar a elaboração do planejamento e subsidiar todo o trabalho a ser desenvolvido. E que sentiam-se mais seguros, conhecendo quais conteúdos poderiam trabalhar com seus alunos.

Ainda estão sendo construídas coletivamente as mudanças necessárias ao ato de planejar, mas a intervenção realizada trouxe melhorias e avanços na atuação dos professores e dos pedagogos que estão conseguindo organizar o trabalho pedagógico da escola.

Também foi possível criar um espaço para o diálogo entre pedagogos e professores, onde relatos do processo de ensino e aprendizagem estão tornando-se mais freqüentes. São realizados registros e acompanhamento das práticas pedagógicas, possibilitando intervenções necessárias que propiciem a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Foram verificadas várias mudanças, pois o ato de planejar está sendo incorporado na prática dos professores.

## 8.2. FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Sabemos que o aprendizado dos conteúdos escolares supõe a ação conjunta de dois personagens: o aluno e o professor. Segundo (KLEIN,2002) *‘Centrar o processo predominantemente em um ou no outro, implica em desequilibrar essa relação’*.

Acompanhando o trabalho dos professores e elaboração do planejamento durante as permanências, observou-se um desequilíbrio neste processo, pois o importante para eles era apenas transmitir o conhecimento, centrando o seu trabalho na organização das atividades.

*Utilizavam uma abordagem pedagógica que “define o desenvolvimento dos conteúdos curriculares a partir de um pretense aluno-padrão, os conteúdos são desenvolvidos em etapas sucessivas pré-definidas, num tempo pré-determinado e idêntico para toda a classe, desconsiderando as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem.” (KLEIN, 2002)*

Sabemos que o aluno não pode ser tomado como alguém que deve assimilar passivamente o que o professor diz, a participação do aluno é absolutamente necessária, deve envolver-se permanentemente em situações de reflexão.

Era preciso mudar a concepção de ensino dos professores e levá-los a entender que a aprendizagem segundo (KLEIN, 2000) acontece *“na troca entre o que o aluno faz, como resultado de uma reflexão, e o que o professor apresenta, explica, questiona e pondera sobre a produção desse aluno”*.

Sabemos que o conhecimento não é neutro, é produzido numa sociedade de classes com interesses conflitantes, onde uma subordina e a outra quer libertar-se deste conflito. O conhecimento como qualquer riqueza se converte em mercadoria e é apropriado pela elite, que se esforça em consumir, consolidar e tornar universal e eterna a dominação do capital. A classe dominante detém o saber, precisa da ciência para se guiar na complexidade da vida social, para que esta lhe forneça meios para resolver os problemas práticos da existência e possa continuar dominando.

È justamente esse conhecimento produzido socialmente, que a escola pública deve tomar e definir como conteúdo, para organizar o seu trabalho pedagógico. A escola deve ensinar os fundamentos explicativos da realidade, os conceitos para que o aluno entenda-o e possa aplicá-lo, generalizá-lo e usá-lo em outras situações.

Talvez a falta de compromisso político de alguns professores, justifique estão a prática que desenvolvem, onde este saber aparece com caráter falso, ideológico, esconde sua marca de classe, mascara a igualdade.

Compreendendo que simplesmente ouvindo um discurso transformador os professores não iriam comprometer-se com a transformação, com a clara intenção de provocar mudanças na forma de trabalhar, partimos para uma forma de discussão que exigiria equilíbrio, exigiria arte: o diálogo.

Criado o espaço para o diálogo, percebeu-se que além de estimular os professores a expor o que pensavam, era preciso estimular também que dessem o seu parecer. Pois se a vontade de mudar fosse apenas do pedagogo, não fizesse parte do universo dos professores não seria efetivada.

Tornou-se um processo difícil, realizar a interação do grupo, pois durante o processo de interação acontecem avanços e recuos, obstáculos, resistências, momentos de muita confusão, momentos de dissociação em que o grupo não sabe o que está fazendo, qual é a tarefa. Manifestam-se desconfianças, surgem medos e esses medos provocam retração .


É uma tarefa difícil. São formas que o grupo encontra de fazer frente à dificuldade e talvez uma maneira de evitá-las. São características dos grupos humanos, o implícito que é o nível das resistências, das dificuldades, do latente, que é necessário trazer à superfície para ser trabalhado. Esse momento de dificuldade é um momento muito importante, porque significa uma preparação para a mudança.

Decidiu-se então, que havia necessidade de um instrumento, talvez fichas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, que dessem subsídios para acompanhar o processo.

Alguns professores comentavam que as fichas poderiam contribuir para acompanhar o processo de desenvolvimento de seus alunos, outras criticavam alegando que já realizavam anotações em seus cadernos e era mais um papel para preencher que não serviria para nada, pois as pedagogas tem o costume de engavetá-los. Algumas resistiram à idéia, pois estavam convictas de que era uma forma de controle sobre o seu trabalho.

Discutimos sobre qual poderia ser a função das fichas: possibilidade de conhecer os avanços e dificuldades de seus alunos, conteúdos que deveriam avançar ou serem retomados, dados que serviriam para a elaboração do planejamento das professoras co-regentes e para o apoio pedagógico. Também respaldaria a análise sobre a metodologia que estava sendo utilizada. Análise esta que seria realizada no coletivo, sem a pretensão de criticar, mas com o





objetivo de contribuir para mudança e melhoria desta, levando os alunos a uma aprendizagem real, seu pleno desenvolvimento.

Foram elaboradas, as fichas de acompanhamento para cada área de conhecimento, constando conteúdos, julgados como sendo os básicos para cada etapa, com espaço reservado para identificação dos alunos e registro de sua aprendizagem.

Já as fichas de acompanhamento para as oficinas, ofertadas para alunos integrais, foram elaboradas juntamente com as professoras regentes destas oficinas.

Alguns grupos de professoras estão utilizando as fichas, são as que começam a articular no mesmo espaço de nosso discurso, que realmente estão comprometidas com o aprendizado de seus alunos e que vêem possibilidades de transformações neste fracasso do ensino, onde o sucesso continua reservado para poucos.

Foram elaboradas também as fichas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos que freqüentam apoio pedagógico ou necessitam do auxílio das professoras co-regentes, tomando como referência as fichas utilizadas pela Escola Plural.

Somente depois de sua elaboração é que as professoras realizaram estudos teóricos e reflexões sobre as mesmas, utilizando-as como alicerce do trabalho a desenvolver, levantando dados sobre aspectos positivos que alunos apresentam, possíveis defasagens de conteúdos, para então realizarem seus planejamentos e realizar o apoio necessário que os alunos necessitam, para seu desenvolvimento pleno.

### 8.3. FICHAS DE OCORRÊNCIAS

Esse instrumento foi utilizado devido à indisciplina constatada, fato freqüente, na escola, que também necessitava de uma intervenção imediata.

Entendendo que a disciplina se constrói coletivamente, que é um objetivo educacional é preciso trabalhar nessa direção, envolvendo todos os elementos que fazem parte da escola.

A indisciplina impede que o processo ensino aprendizagem ocorra plenamente, sendo assim, há necessidade de uma reflexão sobre quem é o nosso aluno, qual é o papel do professor, dos especialistas, dos diretores, dos pais e funcionários, de forma que esse quadro possa ser revertido e todos possam estar envolvidos na busca da qualidade do ensino, e a disciplina possa ser conseguida basicamente através da persuasão e do convencimento, e não através da coerção. *“Só se alcança disciplina através do trabalho conseqüente e coletivo da escola, de uma escola onde o aluno se sinta feliz e co-responsável pelo êxito escolar, uma escola em que cada aluno deve, sobretudo, estar convencido de que a disciplina é a forma de melhor conseguir o fim visado pela coletividade” (MAKARENKO, 1978).*

Para entender a causa da indisciplina e devido ao tempo de realização desta pesquisa, seria uma tarefa difícil analisar as práticas educativas dos professores de aulas especiais e oficinas. Selecionou-se apenas as professoras regentes de classe, citando alguns exemplos de atividades.

Entendendo por professora democrática a que vive da ação coletiva, que integra e utiliza no seu trabalho as idéias e as contribuições dos alunos. Esta forma de trabalho implica acordo, discussão e participação dos alunos. É aquela que compreende o processo de aprendizagem para ressignificá-lo, que articula conteúdo e forma, trabalha com uma aprendizagem mais significativa, incentiva, estabelece diferentes tipos de relações, respeita, é honesta, conversa e cria afetividade, trabalha em grupo, explica e no coletivo estabelece dias para desenvolver o trabalho, constrói junto com seus alunos regras de convivência, lembrando que as crianças estão sendo educadas, estabelecendo contratos didáticos em sala de aula. A professora autoritária, é aquela que exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a seguir e toma isoladamente as decisões, é quem dirige todo o processo. Já a professora permissiva, adere a política “laissez-faire”, pode ser descrita de forma relativamente simples pela expressão “dar carta branca”. A professora não tem controle e

deixa aos alunos muita liberdade. O papel consiste, sobretudo, em fornecer informações e em tentar resolver as dificuldades inesperadas, deixando que os alunos determinem as regras.

Dentre as treze classes da escola uma única é regida por professora “democrática”, duas, por professoras “autoritárias” (embora apresentem níveis diferentes de autoritarismo) e as dez restantes, por professoras “permissivas” (também apresentando níveis diversos de permissividade).

Numa classe regida por professora permissiva, observou-se que há uma estruturação fraca do meio físico, nenhuma regra existe que permite à criança saber se poderá ou não sair da classe para usar o banheiro. Em alguns dias lhe é permitido sair sem que seja preciso sequer solicitar a autorização da professora; em outros, não lhe é permitido nem mesmo levantar o braço para solicitar tal autorização. Tudo depende do “humor” da professora.

Quanto à disciplina, a professora não consegue qualquer controle sobre o comportamento dos alunos. Ela tenta não ser punitiva e acata, sempre que possível, seus desejos e sugestões. As crianças freqüentemente, levantam-se das carteiras para olhar através das janelas que dão para o pátio ou, então, para “espiar” a tarefa no caderno do colega. Falam alto e ao mesmo tempo. Quando a professora propõe uma atividade “indesejada” reclamam: “Isso agora não, deixa para amanhã; agora a gente quer escutar uma estória”. A professora não consegue unificar as intenções apesar das tentativas. Os alunos devem trabalhar sozinhos. A obediência é pouca, o que torna o trabalho em classe desordenado e barulhento. As decisões são tomadas aleatoriamente por alunos e professora.

A seguir, observou-se uma classe regida por professora autoritária. Esta classe apresenta uma estruturação forte: uma vez fixada uma regra, ela valerá para todo o ano letivo e para todas as crianças. Os alunos não podem sair em horário de aula para usar o banheiro. Tal regra não tem exceção, por isso as crianças deverão ir ao banheiro antes de entrar em classe ou no horário do recreio. Todo o “controle” é feito pela professora, seja em termos disciplinares ou acadêmicos. A professora “modela” através de cópias o comportamento do aluno e valoriza sobremaneira a obediência. A professora não permite que os alunos levantem o braço para tirar qualquer dúvida. Os alunos realizam as atividades em completo silêncio. A professora centraliza todas as decisões; cabe ao aluno obedecer, fazer silêncio e trabalhar sozinho.

Partindo do pressuposto de que a coerção e a heteronomia moral impedem o desenvolvimento da disciplina no sentido da autonomia intelectual e responsabilidade social,

pode-se constatar que as crianças desta classe adotam uma atitude de conformismo, de resignação, de obediência aparente.

Sabemos que as práticas educativas têm influência sobre o desenvolvimento intelectual e disciplina dos alunos e analisando as práticas adotadas por algumas professoras é possível entender, a indisciplina na escola.

Foram necessários cerca de um mês e meio para análise e busca de solução para esta situação.

Podendo-se afirmar então, que estas atividades rotineiras de professoras ou as que se apresentam aleatoriamente, são inadequadas ao desenvolvimento de seus alunos.

(CAMARGO,1999) entende por *“disciplina a construção, pelo aluno, do autocontrole no sentido de desenvolvimento da responsabilidade social e, por “natureza das atividades rotineiras” realizadas em classe, as de caráter acadêmico e que são conduzidas individualmente ou em cooperação com os colegas.”* Infelizmente não é esta estruturação do meio físico que encontramos nas classes observadas.

Outro agravante é o fato dos professores acreditarem que as pedagogas são as únicas que devem resolver os problemas de indisciplina, se desresponsabilizando de uma das tarefas do ensino: a do desenvolvimento da autonomia intelectual encorajado através do abrandamento da coerção nas regras disciplinares.

Sabe-se que o sistema educativo é uma estrutura hierárquica, autoritária, rígida, que leva a uma alienação da própria necessidade, a um pensamento metafísico, não dialético, a uma negação do sujeito como sujeito pensante.

Há um discurso do poder que determina o ideal do docente. O professor tem que ser “a mãe”, “o apóstolo”, assim se oculta que ele é um trabalhador.

Sendo assim, o coletivo deveria realizar uma análise da opressão da criança e da opressão do docente para que a mudança pudesse vir de uma articulação tanto da ação, da práxis do docente, como dos alunos.

Se o professor não tem esta compreensão, não pode transformar esta situação. Era preciso levá-los a compreensão de como acontece o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, que deveriam ser criadas regras disciplinares, que viesse servir a esta construção pelos alunos e que pudessem ser efetivadas na prática.

Sendo assim, elaboramos as fichas de ocorrências, como instrumento de pesquisa das intenções que pudessem oferecer elementos para reflexão coletiva, acreditando que seria possível essa construção.

*Segundo (CAMARGO,1999) “a forma de agir, provoca a construção de novas estruturas, não é a de agir diretamente sobre elas através de situações organizadas de ensino-aprendizagem, mas, o de tentar intervir no próprio mecanismo de funcionamento dessas estruturas, através da liberdade e da atividade cooperativa responsável”.*

Acredita-se que este foi o instrumento de intervenção, que os professores mais resistiram para incorporar, talvez pela exigência rápida de mudanças nas suas práticas, pois teriam que dialogar com os alunos individualmente e coletivamente para que pudessem resolver os casos de indisciplina. Em cada ocorrência realizada a professora precisa registrar o fato acontecido e qual providência tomou, o que necessita de reflexão sobre esta atitude. Se responsabilizando pela resolução dos casos de indisciplinas. São três vias a serem preenchidas, uma fica de posse do professor, outra entregue as pedagogas e a terceira enviada aos pais para que fiquem cientes das situações de indisciplina em que seus filhos estão envolvidos. Os professores tem autonomia para comunicar os pais sobre as ocorrências, e caso não se perceba melhoria no comportamento dos alunos, os responsáveis são convocados, para tomarem ciência dos fatos acontecidos e devidas providências.

Foram elaboradas fichas de ocorrências também para as inspetoras, pois um número relevante de casos de indisciplinas acontece nos horários de recreios e intervalos de almoço. Ao atender vários casos de indisciplina trazidos pelos inspetores, percebeu-se que poderiam ser resolvidos por eles mesmos.

Realizamos grupos de discussões junto aos inspetores, para que pudessem entender a necessidade de tomada de postura, frente aos casos de indisciplina. E que utilizando este mecanismo estariam resgatando sua autoridade, pois estariam contribuindo para criação de regras de convívio na escola.

Casos extremos de indisciplina tanto a serem resolvidos pelos professores ou inspetores, não seguem as etapas citadas anteriormente. São encaminhados às pedagogas e à direção, para buscarmos a melhor resolução possível.

A elaboração das fichas foram realizadas pelas pedagogas, sendo posteriormente apresentadas e discutidas com os professores e inspetores.

Enfatizou-se que as ocorrências já estavam contempladas no regimento escolar e que apenas foram efetivadas, devendo ser utilizada somente em casos de extrema necessidade.

Das trinta professoras que atuam na escola, apenas uma nega-se a utilizar a “ocorrência”. Continua trazendo os problemas de indisciplina, que poderiam ser resolvidos com a utilização da ocorrência, para que as pedagogas resolvam. Alegando que não adianta

fazer ocorrência, pois eles continuam “bagunçando”. Em algumas de suas falas, insinuou que havia feito algumas ocorrências e as pedagogas não haviam feito “nada”. Acredita-se que é uma forma de resistir as mudanças.

Foram realizadas discussões com alunos sobre a utilização da ocorrência, e de sua necessidade.

Talvez a intervenção não tenha sido a mais democrática e mais acertada, pois percebe-se ainda que alguns professores utilizam a ocorrência como mais um instrumento de autoritarismo, para reafirmar seu poder, tornando o aluno mais submisso, alienado e impotente

Ao nos depararmos com estes comportamentos vemos a necessidade de trabalhar a questão da disciplina coletivamente, entendendo que esta é fundamental para que o ensino-aprendizagem se desenvolva plenamente, pois num ambiente em que impera a desordem, onde ocorrem interrupções constantes causadas pela indisciplina, todos perdem e não é possível desenvolver um bom trabalho.

É o que podemos constatar na seguinte afirmação.

A disciplina diz respeito a todos os elementos envolvidos com a prática escolar e precisa ser compreendida como algo necessário para atingir um fazer pedagógico coerente e eficaz, estando, dessa maneira intimamente relacionada a forma com que a escola organiza e desenvolve o seu trabalho. (FRANCO)

Sendo assim, faz-se necessário a observância de certas ordens, certas sistematizações, certas normas de conduta e certa organização. Neste sentido as fichas de ocorrências servem a estes propósitos.

Desta forma o problema da disciplina não pode reduzir-se às faltas cometidas pelos alunos, pois segundo Makarenko “não existem delinquentes natos, caracteres difíceis por natureza, mas sim, alunos que tornam-se infratores da lei, “ anormais”, devido a existência de uma pedagogia “infratora” da lei”.

A disciplina deve ser entendida como resultado de todo o processo educativo, condição necessária para que o aluno tenha plena noção de seu significado e compreenda porque é necessária.

Sabemos que a criança não é a única responsável. diante disso, entende-se que a ficha de ocorrência pode vir a servir como material de reflexão sobre esta situação, devendo ser estendendida ao coletivo da escola.

A criança de classes populares é considerada na escola “sem modos”, a sua linguagem é considerada como agressiva, rebelde, malcriada, sem educação, desta maneira a escola impõe um conjunto de normas estabelecidas, sem considerar que a indisciplina da criança é o reflexo de toda a indisciplina social que existe. Na verdade a escola tem sido um fardo para o aluno principalmente para o da classe sócio-econômico-cultural desprivilegiada, pois não reflete que a “escola é que deveria adaptar-se ao menino e não o menino à escola. (FREIRE, 1989).

Utilizar as fichas de ocorrências, para iniciar um trabalho junto aos alunos, de reflexão e discussão sobre questões relativas à disciplina, “*proporcionando-lhes através das discussões o entendimento de que a apropriação dos conteúdos escolares não se dá espontaneamente, que exige disciplina e a escola deve habituar o aluno a trabalhar com disciplina e seriedade.*” (GRAMSCI, 1968).

Acredita-se que o processo de mudança desta situação demanda tempo para acontecer, mas já constatou-se melhora neste quadro, pois a maioria dos casos de indisciplina está sendo resolvido pelos professores e inspetores.

Outra constatação é que os casos de indisciplina que continuam a acontecer, são casos onde estão sempre envolvidas as mesmas professoras e inclusive aquela que se nega a utilizar este instrumento.

#### 8.4. FONTES DE PESQUISA PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Outro fato, observado na prática dos professores é que dificilmente buscam fontes variadas de informação para desenvolver suas aulas. Não foi possível detectar qual o motivo desta prática.

Sendo assim, apresentou-se algumas fontes de informações e pesquisa, para subsidiar os planejamentos e suas práticas em sala de aula.

Para professora regente de língua portuguesa da 2ª etapa do 2º ciclo, tipos variados de textos com análise lingüística dos mesmos.

Para professoras regentes da 1ª etapa do 2º ciclo, fontes de pesquisa para área de história e geografia.

Juntamente com uma das professoras de apoio pedagógico está sendo desenvolvido um projeto de trabalho de fotografia e matemática envolvendo seis alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

E a grande pergunta que nos fizemos: Como ensinar? E esta foi a necessidade que tivemos em buscar uma metodologia mais adaptada ao nosso aluno, partindo de um conceito de educação potencializadora do desenvolvimento integral do aluno e considerando o ensino como um apoio ao processo de aprendizagem do aluno.

Sendo assim o papel do ensino e do professor em especial em relação a esta atividade do aluno era a de preparar, impulsionar, situações educativas variadas, estimulantes, criativas e adequadas a sua aprendizagem.

Iniciamos este projeto levantando uma problematização para os alunos: “Para que aspectos concretos de nossas vidas, usamos e aplicamos a matemática que aprendemos na escola?”

As respostas mais freqüentes que surgiram, foram a de que usam a matemática para fazer cálculos relativos a compras e vendas.

Neste momento é que discutimos com eles, a existência de outros usos e aplicações da matemática em nosso cotidiano.

Antes de fazermos as fotografias, foram desenvolvidas atividades em sala de aula, com os conteúdos que pudessem vir a ser descobertos nos locais e imagens.

Iniciamos o trabalho com fotografia, de locais pré-definidos, onde os alunos fizeram fotos para descobrir a matemática no mundo que nos rodeia.



Para isto trouxemos um caderno previamente organizado, contendo: itinerários, caminhos a percorrer, motivos a observar, textos descritivos realizando um resgate histórico de alguns lugares mais significativos de cada itinerário, e como se encontram atualmente. Os conteúdos de geografia e história citados anteriormente serviram para desenvolvimento do trabalho, com fotografia.

Durante o itinerário mediamos a observação e análise que os alunos estavam realizando do local, das construções ou espaços que apresentavam conteúdos matemáticos.

Após a revelação das fotografias, os alunos realizaram análise de quais conteúdos matemáticos estavam presentes nas imagens e que estão no mundo que nos rodeiam.

Sistematizaram suas descobertas, nos espaços reservados no caderno de campo, para as fotografias e registro dos conteúdos matemáticos.

Entendendo que existem objetivos concretos do ensino da matemática para a vida cotidiana, foi desenvolvido paralelamente ao trabalho de fotografia, um trabalho que prepare matematicamente nossos alunos sobre os aspectos relacionados a natureza e ecologia.

Durante a realização das fotografias, os alunos estavam próximos e observando o meio ambiente, oportunidade que tivemos de problematizar a realidade socio-ambiental local, levando-os a refletir, trocar idéias sobre o meio ambiente, seus problemas concretos e possibilidades de solução. Os alunos partiram do local para o global, da realidade que conhecem e dominam para a que não conhecem e desejam apreender.

Simultaneamente ao trabalho desenvolvido na área de matemática pudemos realizar um trabalho que possivelmente irá contribuir para que os alunos constituam uma consciência global das questões sócio ambientais e a compreender o meio ambiente como um sistema constituído por fatores físicos e socioculturais inter-relacionados.

Segundo o Caderno do Programa de Alfabetização Ecológica “Pesquisar o entorno não significa o reducionismo na análise dos problemas, mas sim a consideração do universal no particular, resgatando a história, as relações e os processos que configuram a realidade local.

Acreditamos que é possível capacitar o aluno para que saiba, diante da complexidade do mundo real, posicionar-se orientar suas ações e fazer opções conscientes.

Nesses estudos e práticas os professores interagiram, registrando as fontes de pesquisas trazidas, em seus planejamentos e utilizaram-nas em sala de aula, no desenvolvimento do trabalho com os alunos.

## 8.5 ESTUDOS PRÁTICOS

Acredita-se que o espaço de diálogo tenha se consolidado, tornando-se uma prática constante entre professores e pedagogos.

Alguns professores durante conversa realizada em dia de permanência, mais seguros para relatar suas dúvidas, mencionaram a dificuldade em trabalhar com os sólidos geométricos.

*Então, foram realizadas reflexões sobre a utilização deste material. “a Geometria Manipulativa, na qual o aluno manipula objetos ou embalagens, descobre seus elementos, suas características ou propriedades e, também, descobre as diferenças e semelhanças entre um e outro. Assim, é interessante iniciar com formas espaciais, por serem palpáveis, concretas e da vivência dos alunos”.* (DANTE, 2000)

Refletiu-se que esse trabalho com formas espaciais desenvolve na criança o sentido de organização e orientação espacial, na medida em que ele observa os objetos de diferentes maneiras, de diferentes posições e os organiza também de diferentes formas.


Enfatizou-se que conhecer os nomes corretos das formas geométricas é importante, mas não fundamental. O fundamental é que os alunos descubram seus elementos e relacionem-nos, descubram suas características e façam classificações simples. Percebam os elementos de um sólido geométrico (vértices, arestas e faces. E que alguns sólidos só têm faces planas e outros têm faces planas e curvas (arredondadas). E que a esfera tem uma única face e é arredondada.

Outra idéia discutida e que pode ser explorada, mesmo que informalmente, são as três dimensões, chamadas de tridimensionais, por terem três dimensões: largura, comprimento e altura. Observável no paralelepípedo e no cubo, o que já não ocorre na esfera.

Através desta intervenção, professores puderam esclarecer suas dúvidas, sentindo-se mais seguros e respaldados para trabalhar com seus alunos.

Segundo relato da professora, alunos realizaram as atividades apresentando mais interesse e melhor entendimento sobre o que estava sendo trabalhado.

As intervenções realizadas trazem resultados significativos, mostrando a importância das ações do pedagogo, para melhoria do processo ensino-aprendizagem.



registrando em tabela previamente organizada pela professora os dados levantados por todas as equipes sobre os reinos pesquisados.

Desta forma, os alunos poderiam aprender sobre todos os reinos, de uma maneira mais rápida, prazerosa e significativa. Rompendo com a metodologia tradicional, da aula expositiva, que servia apenas para manter o silêncio dos alunos que acabam adotando uma atitude de conformismo, de resignação, de obediência aparente. E em outras vezes gera a indisciplina e falta de interesse sobre o que está sendo proposto pela professora.

Após realização deste trabalho, foi retomado com a professora, qual haviam sido os resultados, a qual relatou que: “os alunos trabalharam com mais interesse, houve maior participação e mais facilidade de compreensão e apreensão dos conteúdos desenvolvidos”.

Após esse relato, é possível perceber o quanto é importante a atuação do pedagogo, daquele que deve estar pronto para servir e intervir, no momento em que é solicitado.

## 8.7 ESTUDOS TEÓRICOS

Alguns obstáculos dificultaram o estudos teóricos, a serem realizados com professores. Por exemplo: as permanências que deveriam ser utilizadas para a realização de estudos teóricos e práticos, muitas vezes foram utilizadas para outros fins, desvinculados do processo de ensino-aprendizagem. Professores dificilmente estavam presentes na escola nos dias de suas permanências, estavam realizando cursos ofertados pela mantenedora, reservavam este dia para consultas médicas, ou para “tirar” horas em “haver”.

Apesar disto, iniciamos os estudos, apresentando a Proposta Metodológica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, dos Cadernos da Escola Guaicuru, elaborado por Dr<sup>a</sup> Lígia Regina Klein.

Esse estudo teve início no 2º semestre do ano, momento possível para constatar que, poucos professores estão habituados a realizar leituras e reflexões. Sendo assim, tentamos organizar a leitura dos textos, de tal maneira que possibilitasse a leitura e estudo desta proposta.

Os professores receberam os textos na sua íntegra para leitura, ficando responsável de realizar as discussões sobre parte do assunto, nos dias de permanências.


Como de costume houveram reclamações desde o início: “puxa, quanta coisa para ler, não tenho tempo, não prometo que vou ler, se der tempo eu leio”.

Apesar das reclamações iniciamos o estudo desta proposta, pois entendemos que é de suma importância para formação dos professores. Como diz Klein é uma proposta que *“aponta para uma escola que entende a aprendizagem como um processo e que respeitem as diferenças nas necessidades dos educandos para aprender, auxiliando-os a progredir a níveis cada vez mais elevados de compreensão da realidade”, para mudarem suas práticas tradicionais de ensino*”.

Durante as primeiras leituras, discussões e reflexões sobre o texto, constatou-se que os professores realmente necessitavam de subsídios teóricos que explicassem suas práticas.

Fizeram comparações sobre o que leram com o que realizam, comentando: “Puxa é isto que estou fazendo, mas agora entendi melhor”.

Percebeu-se que as reflexões realizadas esclareceram situações que ocorrem durante suas práticas.



Outras porém manifestaram insegurança. ora defendiam o trabalho com textos, ora criticavam. Foram necessários vários momentos de reflexão e discussões sobre as leituras, que permitisse a sua compreensão.

Antes de iniciar o estudo propriamente dito, acreditávamos que seria um estudo rápido e de fácil entendimento por todos. Mas, o que observamos é que muitos professores, apresentavam dificuldades para entendê-lo. Muitos deles relataram sentir dificuldades para entender o que o autor expressava, e que esse entendimento só era possível para quem dominava este “vocabulário”, no caso as pedagogas.

Sendo assim, realizamos análise e reflexão de conceitos básicos, para então, avançar na discussão.

Ainda não foi possível finalizar este estudo, mas acredita-se que será possível dar continuidade nos próximos meses, e então realizar análise dos resultados obtidos e mudanças ocorridas nas concepções e práticas dos professores.

## 8.8 FICHAS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA

Até o momento nossa preocupação estava voltada para o trabalho das professores regentes, o que impossibilitava acompanhar o trabalho dos professores co-regentes.

Durante as permanências, percebeu-se que estes professores não conseguiam relatar quais eram realmente as dificuldades dos alunos e como poderiam contribuir para a aprendizagem deles.

Então, sugerimos que fizessem leituras e interpretações de textos individualmente. E para registro utilizariam as fichas de avaliação de leitura.

Foi difícil desenvolver este trabalho, pois os professores além de co-regentes, substituem professores que faltam, muitas vezes não conseguindo realizar o seu trabalho de co-regência.

Mas, os professores que conseguiram realizar as leituras de seus alunos, registraram nas fichas e obtiveram dados importantes para possíveis intervenções.

Foram realizadas discussões sobre esses registros, que serviram para que tanto os professores regentes como também os co-regentes pudessem acompanhar a aprendizagem dos alunos e realizarem as intervenções necessárias para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

## 8.9. FICHAS DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

Na área de matemática, constatou-se que professores co-regentes apresentavam maior dificuldade para acompanhar seus alunos, pois na maioria das vezes estão auxiliando os professores regentes durante o trabalho com língua portuguesa.

Outro fato que dificulta esse trabalho, é o de que os professores co-regentes acumulam junto a sua função a de substituir faltas.

Todavia, não devemos pensar na impossibilidade de desenvolver o trabalho, mas sim buscar mecanismos que possam efetivá-lo.

Foram elaboradas atividades de matemática, para cada etapa, com atividades relacionadas ao sistema de numeração decimal e situações problemas que envolviam as quatro operações.

A idéia das fichas, era a de que a resolução das atividades com o registro e apoio das professoras co-regentes, pudessem trazer subsídios para que desenvolvam estratégias contribuindo à aprendizagem dos alunos.

Até o momento, apenas dois professores desenvolveram essa atividade, que teve início na segunda quinzena de agosto, impossibilitando um parecer sobre a mesma.

## 9. CONCLUSÃO

Tendo em vista os desafios colocados, deu-se início a um projeto de pesquisa que reuniu, ao longo de 8 meses (fevereiro – setembro/2002), 1 pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (também pedagoga da escola), 1 supervisora, 1 coordenadora administrativa, 30 professoras, vice- diretora e 7 inspetoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Ao desenvolver essa pesquisa subestimou-se a força da hierarquia educacional no cotidiano escolar. Trabalhou-se sob condições particularmente adversas, decorrentes, em parte, da desinformação, desresponsabilidade e descomprometimento político de alguns professores em decidirem sobre os caminhos da sua formação, principalmente se esta conduziria mudanças no seu exercício profissional cotidiano. Compreende-se que mudanças neste quadro, requer um trabalho coletivo, entre os diferentes níveis organizacionais, mas é preciso criar um espaço no interior da escola onde existam relações de respeito mútuo dos saberes.

Embora poucos, houve professores que não participaram, outros que saíram e outros menos envolvidos. Os que participaram do projeto de pesquisa, foi possível observar que a relação dos seus alunos entre si, com os professores, com a escola e com o saber evoluíram ainda que de maneira informal.

Enquanto pesquisadora, questiona-se sobre a possibilidade de desenvolver projetos cooperativos com grupos divididos por dilemas conceptuais, onde a maioria resiste a mudanças, mantendo certos princípios da educação tradicional, que estão implícitos em suas práticas. Em essência, desenvolvem uma educação que impõe de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade dos alunos em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Sendo assim, há que impô-los. E isto é o que se dá, mesmo quando bons professores fazem uso de artifícios para mascarar a imposição e deste modo diminuir-lhe os aspectos obviamente brutais.

Aos alunos cabe saber lidar com esta situação e aprender, que neste contexto significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Consideram ainda o



que se ensina como essencialmente estático. Ensinam um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Tratam de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado com o alimento educativo de uma sociedade.

Para que a reflexão possa se enraizar, contribuindo para a compreensão e ressignificação dos fenômenos educativos, é preciso garantir certas condições no ambiente de trabalho escolar. É preciso que o professor entenda que é necessário ter mais controle sobre as diferentes dimensões do trabalho pedagógico. É preciso valorizar ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de introduzir mudanças nos contextos escolares, a participação de todos os participantes na crítica escolar.

A profissão de professor inclui a introdução, manutenção e alteração de projetos inovadores. Essa tarefa não pode ser bem conduzida sem autonomia, sem o controle sobre as condições do trabalho docente. Somente propostas de formação inicial e continuada sólidas conseguirão produzir resultados significativos ou duradouros.

A gestão da escola, também interferiu no desenvolvimento da pesquisa, sendo outro desafio colocado. Entende-se que o diretor de escola é um verdadeiro ponto de referência e constitui o desencadeador privilegiado de qualquer ação específica que vise à melhoria da qualidade do ensino, e que a participação dessa liderança administrativa é fundamental para consolidar e disseminar essa nova cultura de trabalho pedagógico na escola.

Durante longo período, a administração da educação, consistiu numa tarefa bastante rudimentar. O diretor era encarregado de zelar pelo bom funcionamento de sua escola, concebida para distribuir um mínimo de conhecimentos iguais. Hoje, tal perspectiva está ultrapassada.

As escolas tem uma relativa autonomia, mas a participação dos principais envolvidos (alunos, pais, professores, comunidade) é desigual: numerosos estudos revelam certa resistência por parte dos professores e reserva por parte dos pais, o que reforça a opinião relativamente divulgada sobre o magnífico isolamento da escola. Este fechar da escola sobre si própria pode resultar de vários fatores: falta de formação do diretor em áreas específicas de gestão, de dinâmica de grupo, de relações públicas e humanas; falta de experiência de trabalho em equipe; informação e comunicação insuficientes.

Esta tendência para a escola de se fechar em si mesma reduz o campo de participação dos diversos elementos da comunidade escolar a uma simples presença passiva nas instâncias consultiva e tende a reforçar o papel e a função do diretor na busca dessa participação.

De um modo geral, pode dizer que a escola oscila entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia.

No primeiro caso – heteronomia – os responsáveis pela gestão das escolas colocam-se numa dependência total da administração, subordinando todas as suas decisões ao que está regulamentando e, na sua ausência, solicitando insistentemente aos serviços regionais ou a qualquer outro departamento central do Ministério que indique o que (e como) devem fazer.

No segundo caso – anomia – a situação caracteriza-se pela ausência de normas claras e comprometedoras. Nem as normas da administração são cumpridas (por impossibilidade, recusa ou negligência), nem os responsáveis pela gestão da escola são capazes de produzir normas e valores coletivos, alternativos. (BARROSO,1995)

A escola vive ao sabor de rotinas e, por vezes, do livre-arbítrio individual. A autonomia é,


uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis... Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola. (BARROSO,1995)

A construção da autonomia na escola, pela sua dimensão organizacional, implica mudanças culturais profundas. Por isso, é preciso desenvolver uma pedagogia da autonomia a todos os níveis.

Na verdade a autonomia também se aprende, e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Além de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deve-se também, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central.

É preciso uma mudança organizacional, que exigirá que os seus membros aumentem o seu conhecimento sobre os seus modos de funcionamento e sobre as regras e estruturas que a governam.

Essa aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado, condição para fazer das autonomias individuais, autonomias coletivas.



Os que desempenham cargos de gestão e em particular os que desempenham funções de gestão de topo, exercem um controle mínimo e deixam aos elementos do grupo muita liberdade. Seu papel vem consistindo, sobretudo, em fornecer informações, em ocupar-se com os problemas administrativos e em tentar resolver as dificuldades inesperadas. Fica sentado em seu gabinete atendendo ao telefone, recebendo visitas ou os pais, deixando aos professores o cuidado de fazer funcionar a escola, dando-lhes carta branca. O relacionamento que impera é familiar, sendo que deveria existir um relacionamento profissional. Agindo desta maneira dificulta a organização do trabalho pedagógico e contribui para continuidade do fracasso no ensino da escola.

Propõe-se, por isso, que a entrada da escola num novo regime de gestão, assente num sistema de formação em exercício, para os novos titulares, em particular os que desempenham funções de gestão de topo.

Não se pode dizer que todo o peso do mal funcionamento da direção é responsabilidade de seus protagonistas. Sabe-se que um grupo composto por profissionais bem formados, motivados, entusiasmados, desejosos de realizar um trabalho compartilhado é fácil de coordenar e de conduzir o trabalho cooperativo enriquecedor.

Alguns diretores tem as melhores ilusões de um profissional que pretendiam transformar a escola. Mas deparam com muitos professores incompetentes e desmotivados que destroem as ilusões dos diretores bem intencionados e generosos.

As condições em que trabalham, os meios com que contam, o contexto organizacional em que desenvolvem suas tarefa, dificultam as vezes um trabalho criativo e estimulante. Nas escolas não há somente pessoa, existem leis, estruturas, espaço. Todos estes fatores devem ser levados em conta ao avaliar o trabalho que realiza um diretor e a forma em que pode melhorar.

Acredita-se que a investigação como o principal caminho para a transformação e melhora, que leva consigo a exigência das condições em que se há viabilidade dessa indagação.

Uma mudança não ocorre subitamente, requer algum tempo, meios adequados, e estímulos suficientes.

No início da pesquisa, havia consciência dos conflitos inerentes às interações humanas. O conflito não lhe é estranho. É aprendizagem machucante, da difícil arte de dialogar. E dialogar é difícil porque se está tratando de relações de poder. O diálogo é negociação, é reconhecimento dos limites de cada um. A partilha, a colaboração, face ilumina

o diálogo, tem seu lado sombrio. As emoções, atravessam a pesquisa, no melhor (ligação entre as pessoas, estreitamento dos laços, sentimento de realização e crescimento) e no peito. A fragilidade e delicadeza das relações humanas precisam ser conhecidas, reconhecidas, elaboradas para poderem ser superadas pelos grupos envolvidos em processos de transformação social.

A realização das tarefas na escola, como fruto da decisão e da inquietude de todo o grupo, a contemplação dessa inquietude efetiva por impulsionar essa reflexão que focaliza a atenção em seu trabalho e não somente na dos demais, a exemplar dedicação e essa reflexão contrastada e o debate profissional que surge das questões das investigações, ajudarão ao compromisso coletivo e a melhoria pessoal e institucional. (GUERRA)

A natureza intervencionista deste tipo de pesquisa, seu caráter reflexivo, interativo e processual, o grande número de participantes, a exigência de um tempo prolongado para o surgimento de mudanças organizacionais significativas colocam questões éticas, epistemológicas, metodológicas agudas.

Considerando o recorte que foi feito e a singularidade do fenômeno estudado, reconhece-se os limites e a precariedade das contribuições deste estudo.

O investimento realizado nesta pesquisa obriga a pensar formas de dar continuidade a tal empreendimento. Uma proposta poderia ser a realização de pesquisa em escolas regulares para possíveis comparações entre escolas integrais e regulares. Investigar como a estruturação e organização dessas escolas interfere na atuação do pedagogo para organizar o trabalho pedagógico e contribuir para formação continuada dos professores com vistas a melhoria da qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMEZ, A . P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A . Os professores e sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

Souza et al. **Novas diretrizes para a licenciatura em matemática.** Temas e Debates (Blumenau), SBEM, n.7, 1995.

BALDINO, R.R.; CARRERA de Souza, A . C. ( Ed) Manifesto sobre o cotidiano da escolaridade brasileira. 1998.

GUERRA, S. S. Miguel, Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar. Kikiriki, nº 31-32, 1994.


GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere.** Rio de janeiro: Civilização brasileira, 1978 a.

MAKARENKO, Anton. **Conferências sobre Educação Infantil.** São Paulo: Moraes, 1981.

THIOLLENT, Michel. **A Metodologia Participativa e sua Aplicação em Projetos de Extensão Universitária.** Seminário de Metodologia de Projetos de Extensão, UFSCar, São Paulo, 1999.

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

GARRIDO, Elsa. “Universidade e Escola em Pesquisa – Ação” : Formação de professores a partir de múltiplos diálogos: parceria universidade - escola desafios e conquistas. Faculdade de Educação da USP, 2000.



COUTINHO, N. Carlos. **Cidadania, Democracia e Educação. In: Escola: espaço de construção da cidadania.** Série IDÉIAS, nº 24. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1994, p. 13-26.

BARROSO, João. (1995) Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 2ª ed. São Paulo. NACIONAL, 1976.

PRADA, A. E. Luís. **Formação Continuada de Professores : Experiências em Alguns Países.** Ver. Online da Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas. v.2, n.3, p.97-116, jun. 2001.

KLEIN, R. Lígia. **Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental Ciclo I e II.** 1ª ed. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande - MS. 2000.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - FICHAS DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM PROFº REGENTE.....	58
APÊNDICE 2 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM PROFº CO-REGENTE.....	67
APÊNDICE 3 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM PROFº APOIO PEDAGÓGICO.....	69
APÊNDICE 4 - FICHAS DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM PROFº OFICINAS.....	70
APÊNDICE 5 - FICHAS DE OCORRÊNCIAS.....	77
APÊNDICE 6 - FICHAS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E DE MATEMÁTICA.....	79

**APÊNDICE 1 - FICHAS DE ACOMPANHAMENTO  
DO ENSINO-APRENDIZAGEM  
PROFº REGENTE**





















**APÊNDICE 2 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO  
DO ENSINO-APRENDIZAGEM  
PROFº CO-REGENTE**

CO – REGENTES – FICHA DO ALUNO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ etapa – ciclo \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

1- Participação nas Interações do Grupo – na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

	1ºbim	2ºbim	3ºbim	4ºbim
Ouve				
Respeita as opiniões e colocações do grupo				
Consegue se posicionar perante o grupo, argumentando seu ponto de vista				
Ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo				

Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:

---



---



---



---



---



---



---



---



---

2- Organização do Trabalho Pedagógico – nas propostas de trabalho pedagógico, o aluno:

	1º	2º	3º	4º
Compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor				
Participa produtivamente da: - construção e organização das propostas coletivas de trabalho da turma: - realização destas propostas				
Organiza e realiza trabalhos individuais: -com iniciativa -com organização -conclui as atividades propostas				

Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:

---



---



---



---



---



---



---

**APÊNDICE 3 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO  
DO ENSINO-APRENDIZAGEM  
PROFº APOIO PEDAGÓGICO**



**APÊNDICE 4 - FICHAS DE ACOMPANHAMENTO  
DO ENSINO-APRENDIZAGEM  
PROFº OFICINAS**



ESCOLA MUNICIPAL ISSA NACLI-EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL  
 REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO – OFICINA DE JOGOS INTELECTIVOS  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_ ETAPA: \_\_\_\_\_ CICLO: I

<p>ALUNOS</p>	<p>Interage com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para os jogos propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.</p>																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
	<p>Sente-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções, as propostas dos jogos.</p>																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		





ESCOLA MUNICIPAL ISSA NACLI-EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL  
 REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO – OFICINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSORA: \_\_\_\_\_ ETAPA: \_\_\_\_\_ CICLO: I

ALUNOS	
Adota atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e desportiva.	
Estabelece relações entre a prática de atividades corporais e a melhora do seu desenvolvimento físico, emocional e de aprendizagem	
Conhece algumas de suas possibilidades e limitações corporais( pré requisitos psicomotores) de forma a poder estabelecer algumas metas ( qualitativas e quantitativas)	
Utiliza as habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc) durante a ginástica e jogos.	
Entende que os jogos pré-desportivos, auxiliam no desenvolvimento e preparação para o voleibol, basquetebol, handebol e futebol.	
Participa e realiza jogos de interpretação que auxiliam no desenvolvimento intelectual.	

ESCOLA MUNICIPAL ISSA NACLI-EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL  
 REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO – OFICINA DE DANÇA E TEATRO

PROFESSORA: \_\_\_\_\_ ETAPA:  I  CICLO: \_\_\_\_\_

<p>ALUNOS</p>	
<p>Conhece, valoriza, respeita e desfruta da pluralidade de manifestações de cultura corporal, estabelecendo relações com seu caráter ritualístico, visando a sua reelaboração a partir da Dança, Teatro e Música, utilizando-os na sua produção criadora.</p>	
<p>Participa de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.</p>	
<p>Percebe a dança e o teatro como forma de linguagem corporal, meio de comunicação, de expressão e atuação, interagindo com os colegas de forma a superar inibições, em atitude de respeito a diversidade cultural, e diferenças individuais que caracterizam o homem enquanto ser social.</p>	



## **APÊNDICE 5 - FICHAS DE OCORRÊNCIAS**

**APÊNDICE 6 - FICHAS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA  
E DE MATEMÁTICA**



