

Coleção Cadernos
Pedagógicos da EaD



Gestão e Organização Escolar

Volume 17

Gionara Tauchen (Org.)

Alessandra Nery Obelar da Silva, André Martins Alvarenga,
Bruna Borges Telmo, Camila Ferreira Pinto das Neves, Daniel da Silva
Silveira, Daniele Simões Borges, Fabíola Machado Guedes, Fabrício
Monte Freitas, Gionara Tauchen (Org.), Isabela Abrahão, Lara Torrada
Pereira, Larissa Oliveira, Maria Helena Machado de Moraes,
Neusiane Chaves de Souza, Vânia de Moraes Teixeira Dias

Autores

Gestão e Organização Escolar

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 17



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Alessandra Nery Obelar da Silva, André Martins Alvarenga,
Bruna Borges Telmo, Camila Ferreira Pinto das Neves, Daniel da Silva
Silveira, Daniele Simões Borges, Fabíola Machado Guedes, Fabrício
Monte Freitas, Gionara Tauchen (Org.), Isabela Abrahão, Lara Torrada
Pereira, Larissa Oliveira, Maria Helena Machado de Moraes,
Neusiane Chaves de Souza, Vânia de Moraes Teixeira Dias

Autores

Gestão e Organização Escolar



Rio Grande
2013

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG

Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves – UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Dutra

Diagramação: Bruna Heller

G393

Grande: Gestão e organização escolar / Gionara Tauchen (org.) . – Rio

Editora da FURG, 2013.

143 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 17)
ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85-7566-304-2 (v. 17)

1. Gestão Escolar. 2. Organização escolar. 3. Formação de Professores. I. Tauchen, Gionara. II. Série.

CDD 371
CDU 371

Catálogo na Fonte

Cintia Kath Blank / CRB-10/2088

SUMÁRIO

Apresentação	7
Gestão escolar democrática: apontamentos sobre os princípios e funções de organização	
<i>Gionara Tauchen</i>	9
O Estado Avaliador: a gestão educacional e as avaliações externas	
<i>Fabício Monte Freitas e Gionara Tauchen</i>	29
A multirreferencialidade na organização escolar	
<i>Daniele Simões Borges e Neusiane Chaves de Souza</i>	47
Avaliação educacional: das aprendizagens à organização institucional	
<i>Camila Ferreira Pinto das Neves e Gionara Tauchen</i>	59
Psicologia escolar: desafios e possibilidades de atuação	
<i>Fabiola Machado Guedes, Gionara Tauchen, Lara Torrada Pereira e Larissa Oliveira</i>	71
Gestão e Inclusão de Pessoas com Deficiência	
<i>Alessandra Nery Obelar da Silva</i>	81
Gestão do laboratório escolar de ciências	
<i>Neusiane Chaves de Souza, Vânia de Moraes Teixeira Dias e Daniele Simões Borges</i>	93
Tecnologias de Informação e Comunicação que contribuem para atividade de ensino para crianças	
<i>Maria Helena Machado de Moraes</i>	105
Múltiplos saberes e novas possibilidades: Uma reflexão a respeito da formação docente	
<i>Isabela Abrahão</i>	119
Formação inicial e permanente: uma reflexão sobre o estágio supervisionado	
<i>André Martins Alvarenga, Bruna Borges Telmo e Daniel da Silva Silveira</i>	131
Sobre os autores	143

Apresentação

Na intenção de ampliar nossas compreensões sobre o sistema escolar brasileiro e as decorrências deste nos processos de gestão educacional, organizamos este Caderno. A produção dos textos foi oriunda de leituras, atividades e diálogos com bolsistas de iniciação científica (CNPq, FAPERGS, EPEM/FURG), mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, os quais integram o Núcleo de Estudos em Epistemologias e Educação em Ciências (NUEPEC) e a Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (REPES).

Inicialmente, consideramos que, independente da profissão que escolhemos, todos temos o que falar sobre educação, pois esta “vem de casa” e dos anos que passamos no Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau) e Médio (antigo Segundo Grau).

Todos nós conhecemos as escolas e os processos de ensino na visão de alunos, que fomos e seremos. Além disso, escolhemos uma profissão que demanda processos permanentes de aprendizagem. No entanto, agora, enquanto profissionais, é solicitada uma aprendizagem comprometida com a gestão da profissionalização e com a educação das gerações que passarão por nós. Mas, afinal, o que entendemos por educação?

Podemos afirmar que, ao longo da vida, estamos envolvidos em processos educacionais, pois, em casa, na igreja, na escola, nas associações e em outros lugares, aprendemos elementos da cultura, desenvolvemos habilidades, convivemos e aprendemos a nos constituir. Por ser desenvolvida em diferentes espaços, a educação é impregnada pelas características do grupo social que a realiza, seus valores e suas crenças. Assim, podemos falar de educação no plural, pois se realiza de diferentes maneiras e intencionalidades.

Nessa perspectiva, a noção de sistema se torna importante, uma vez que nos auxilia a compreender os diferentes elementos, as formas de organização e a dependência entre os sistemas. Todo sistema envolve mais de um elemento como, por exemplo, nosso sistema respiratório que é constituído pelos pulmões, coração, etc. e esses elementos são interdependentes, isto é, o todo só existe porque as partes estão integradas. Para tanto, é fundamental a organização das partes em determinada estrutura.

A partir dessa analogia, podemos pensar também no exemplo dos professores, alunos, pais e gestores, os quais constituem os elementos que integram a escola. Em outras palavras, para que esta funcione como um sistema escolar, as funções, as atribuições e os papéis precisam ser assumidos e desempenhados pelos diferentes integrantes.

Em muitas situações, as expressões sistema de educação, sistema escolar e sistema de ensino são usadas como sinônimos, mas podemos distingui-las em níveis de abrangência.

O sistema de educação se funde com a própria sociedade, ou seja, refere-se à educação no sentido amplo, realizada por toda a sociedade através de todos os agentes e as instituições sociais: famílias, escolas, clubes, empresas, etc. Assim, podemos considerá-la assistemática e sistemática, escolar e não escolar.

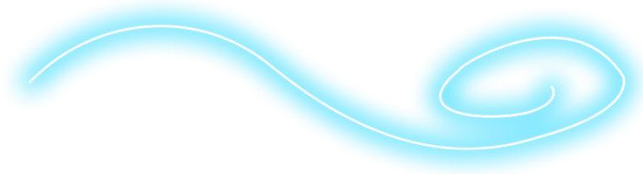
O sistema de ensino, por sua vez, inclui as instituições que se dedicam sistematicamente aos processos de ensino. Portanto, o ensino é intencional, sistemático e ocorre, em geral, por meio de instituições, como a escola, que integram redes e sistemas de abrangências diversas: municipais, estaduais ou nacionais de educação. Incluem-se, também, as instituições que ministram diferentes cursos (catequistas, profissionalizantes, etc.).

O sistema escolar compreende uma rede de escolas, bem como a estrutura administrativa que a sustenta. Assim, podemos falar em sistema escolar municipal, pois é o município que mantém organizacional e financeiramente este sistema. Este pode ser considerado um subsistema do social, pois comporta e expressa as condições culturais, materiais e ideológicas da sociedade. Isso significa que, se no sistema social predominar a desigualdade e o individualismo, essas condições tendem a se expressar na escola.

Atualmente, o sistema escolar brasileiro é regido pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei declara que a educação abrange “os processos formativos” que se desenvolvem em todas as instâncias da vida social e que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2001, 2º).

Assim, desejamos que esse Caderno potencialize a reflexão acerca da gestão educacional enquanto condição de possibilidade para uma escola aprendente, isto é, uma instituição que desenvolva capacidades, promova a regulação dos processos educativos e a abertura ao diálogo.

Gionara Tauchen



**Gestão escolar democrática:
apontamentos sobre os princípios e as
funções de organização**

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: APONTAMENTOS SOBRE OS PRINCÍPIOS E AS FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO

Gionara Tauchen

A escola, ao lado da família, do Estado e da sociedade, é uma das esferas onde são desenvolvidos os processos educativos. Além disso, tem papel fundamental na formação para o trabalho e exercício da cidadania, conforme exposto na Lei nº 9.394/96. Tais princípios são objetos de inúmeras discussões, suscitando propostas de reestruturação do sistema educacional em seus aspectos macro e microestruturais. A complexidade do funcionamento dos sistemas educacionais é crescente, tal fato é evidenciado pela diversidade de funções e das necessidades de atendimento às especificidades das instituições, das comunidades, dos alunos e dos professores.

Neste contexto, estruturas administrativas altamente burocratizadas não dão conta de atender e captar as demandas locais e globais, tornando-se inoperantes. Faz-se necessária a descentralização administrativa e financeira, a autonomia e participação, o que possibilita maior capacidade de adaptação às condições locais e ao enfrentamento dos problemas cotidianos.

Deste cenário, emergem os estudos e as discussões sobre a gestão da educação que precisa superar as práticas arraigadas pelo enfoque limitado da administração.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2000, p. 8).

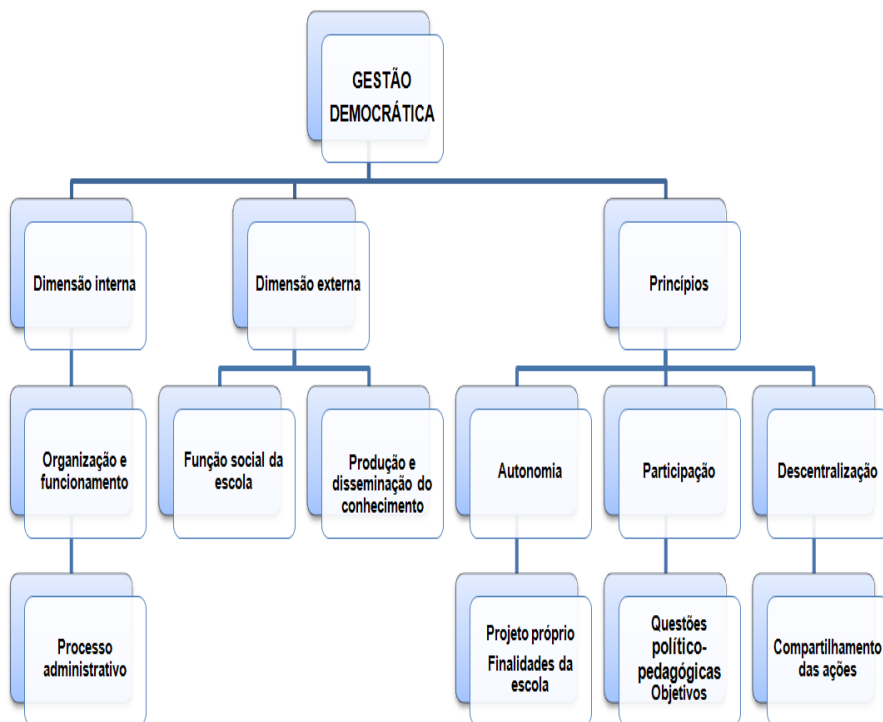
Cabem à gestão escolar, o direcionamento e a mobilização da cultura da instituição, bem como a busca de alternativas em todas as frentes e poderes inter-relacionados.

O objetivo da gestão nada mais é do que a promoção de aprendizagens efetivas e significativas aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade. Diante destes desafios, ganham importância os estudos sobre a gestão da escola e a atuação dos profissionais que a promovem. Subsidiar a ampliação das compreensões sobre a gestão, investigar processos e propor alternativas é, portanto, uma tarefa aberta a contribuições.

Para tanto, é importante questionar: qual a concepção de gestão das escolas da minha cidade? Quais as diferenciações e particularidades da gestão dos sistemas educacionais públicos e privados? Qual o significado da gestão e da gestão democrática? Por que a gestão escolar brasileira é pautada pela gestão democrática? Como a escola pode ser organizada? Quais os princípios da gestão escolar democrática?

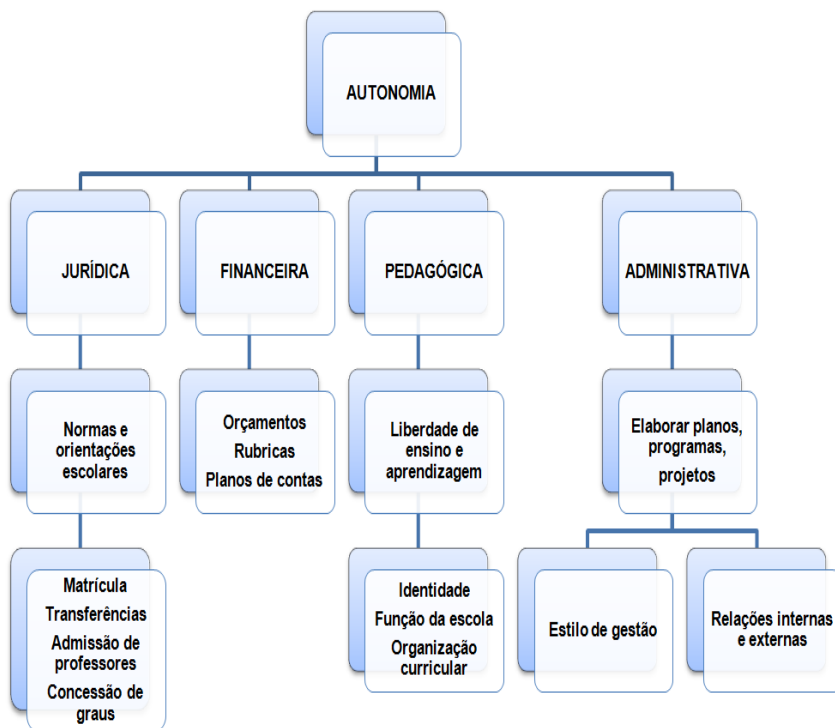
Com a abertura política e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão educacional democrática passou a se constituir como um dos princípios orientadores dos processos educativos. Nesse sentido, a gestão democrática tem, além da dimensão exógena (a escola como espaço de socialização, produção/apropriação do conhecimento e formação profissional), uma dimensão endógena (organização e funcionamento interno).

Em linhas gerais, o que distingue as escolas que desenvolvem a gestão democrática são os princípios que pautam suas práticas. Podemos representá-los da seguinte forma:



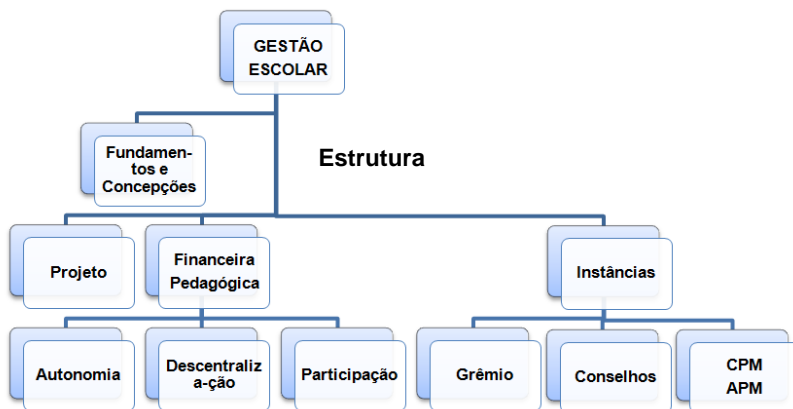
Na perspectiva da gestão democrática, são fundamentais os princípios da autonomia, descentralização e participação. Em alguns casos, a autonomia escolar é reduzida ao âmbito financeiro. No entanto, este princípio é muito mais abrangente e fundamental para a gestão democrática, pois inclui aspectos jurídicos, financeiros, pedagógicos e administrativos.

A estruturação da autonomia escolar demanda a existência e organização de gestão colegiada, eleição de diretores e ação conjunta em torno de um projeto pedagógico.



A autonomia pressupõe um processo de mediação entre os sujeitos e, em função disso, requer a participação dos segmentos da unidade escolar. Por isso, a criação de ambientes participativos e de descentralização das atividades educacionais, tais como os Conselhos Escolares, Conselhos de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis, entre outros exemplos, constituem-se como uma condição básica da gestão democrática.

A gestão escolar democrática é caracterizada pelo reconhecimento da necessidade de descentralização, autonomia e participação dos envolvidos nos processos educativos, desde a sala de aula até a gestão dos sistemas educacionais. Portanto, constitui uma organização complexa que envolve múltiplos atores, múltiplas funções e atribuições, conforme sintetizamos:



A gestão escolar democrática é integrada por segmentos diferenciados – pais, professores, alunos, agentes administrativos, etc. – que constituem relações educacionais e de trabalho interligadas.

Conforme Ferreira (2000),

a escola está inserida na “sociedade global” e chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações vêm causando impactos desestabilizadores a toda a humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração e da educação (p. 296, grifos do autor).

Para Ferreira (2000), “gestão” significa ato de gerir, gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção, ou seja, tem a finalidade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, a desempenhar seu papel e sua função social. A gestão escolar contempla, pelo menos, três áreas, as quais funcionam de modo integrado e sistêmico: gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão administrativa.

A gestão pedagógica está relacionada aos processos educativos, estabelecendo objetivos para o ensino e definindo as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade. Além

disso, propõe metas de atuação, define conteúdos curriculares, avalia e acompanha as propostas pedagógicas como um todo. O diretor é um dos articuladores da gestão pedagógica, ao lado do coordenador pedagógico e dos demais profissionais da educação.

A gestão de pessoas, como o próprio nome expressa, envolve a gestão de pessoal: equipe escolar, alunos, comunidade, entre outros. Constitui a parte mais sensível de toda a gestão, pois está pautada na comunicação e nas relações entre as diferenças. Fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto, contornem problemas e questões de relacionamento, faz da gestão de pessoas um desafio a ser construído e fortalecido diariamente.

A gestão administrativa envolve desde as questões de patrimônio, o prédio e os equipamentos materiais que a escola possui, até a legislação escolar, gestão financeira, entre outros. Dessa forma, a equipe gestora tem como função coordenar e orientar todos os esforços, para que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem.

A escola, integrada a um sistema de educação nacional, possui, assim, como um sistema, diversos “órgãos” com respectivas funções. A função de diretor e vice-diretor de escola se caracteriza pelo desempenho de ações especializadas, neste caso, de administração, que se traduzem em atribuições. As funções fazem parte da organização do sistema administrativo da escola, por isso, diz-se que a função é o esforço orientado no sentido de realizar uma atividade útil à vida e ao desenvolvimento do sistema.

As funções se realizam por atos ou atribuições indispensáveis ao desempenho das atividades escolares. Em síntese, as atribuições são o conteúdo da função e esta, por sua vez, é o conteúdo do cargo. Isto é, as funções de diretor dão sentido ao cargo de diretor: as responsabilidades que assume são decorrentes do cargo que aceitou. O maior ou menor número de funções exercidas por um diretor vai depender do seu estilo de administração, do tamanho e das finalidades da escola, dos profissionais de apoio, etc.

No entanto, podemos pensar em, pelo menos, nove funções do diretor ou administrador:

- planejamento e tomada de decisões: organização, planejamento e sistematização de atividades presentes e futuras. Exige conhecimento da política educacional do país e do sistema de ensino

em que está integrado, conhecimento do projeto político-pedagógico da escola, etc.;

- organização, coordenação e entrosamento: coordenar as atividades para alcançar níveis de integração, delegar responsabilidades, organizar pessoas, materiais e procedimentos, etc.;

- assistência à execução: acompanhamento do trabalho, visando à melhoria do desempenho, ao assessoramento, ao incentivo, ao apoio às atividades de inovação e ao clima favorável às mudanças;

- comunicação: fluxo das informações entre os atores escolares e os níveis de organização;

- gestão de pessoas: promoção do bem-estar dos membros da organização escolar, desenvolvimento profissional, adaptação, integração, etc.;

- elaboração de orçamentos e plano de contas: prever, gerenciar e prestar contas das aplicações financeiras. Compra, manutenção, armazenamento, distribuição, investimento;

- integração comunitária: ligação escola-comunidade, escola-sistema educacional, escola-demais instituições;

- produção de serviços de apoio: apoio aos serviços de secretaria, pessoal, limpeza, segurança, saúde, alimentação, coordenação pedagógica, etc.;

- avaliação: acompanhamento, regulação e replanejamento. Avaliação externa, interna e autoavaliação.

Sabe-se que, na maior parte das escolas brasileiras, as funções do diretor escolar se diferenciam de uma escola para outra. Muitos diretores fazem merenda, substituem professores, auxiliam na limpeza, cuidam da horta e do jardim, são orientadores educacionais, bibliotecários, entre tantas outras atividades, o que faz com que tenham funções indefinidas, dificultando a realização das atividades relacionadas às suas atribuições.

A eficiência e eficácia da gestão escolar não depende unicamente de seu gestor, mas, sim, do envolvimento, da responsabilidade e participação da comunidade escolar, em que o Círculo de Pais e Mestres e/ou o Conselho Escolar, os alunos, professores e demais profissionais da educação, em um trabalho conjunto, buscam os mesmos objetivos para que o ideal de educação, desejado por cada um, possa ser contemplado. Para que isso ocorra, é preciso que seus membros compreendam suas atribuições e juntos construam acordos que façam com que o cotidiano da escola seja de relações educativas e democráticas.

A escolha de diretores

A escolha de diretores é uma das formas mais usuais de gestão das escolas públicas, mas ocorreu (e talvez ainda ocorra, mesmo com os princípios democráticos) de diferentes maneiras:

- a) diretor livremente indicado pelos poderes públicos;
- b) diretor de carreira;
- c) diretor aprovado em concurso público;
- d) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos;
- e) eleição direta para diretor.

A livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se caracteriza como uma das formas de expressão do clientelismo, ou seja, de favorecimento de indivíduos ou de conchavos políticos, sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar. Desse modo, a escola se torna um espaço instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte influência e presença do Estado ou do Município na gestão escolar.

O diretor de carreira também desconsidera a participação e escolha da comunidade. Fundamenta-se na meritocracia, em que o acesso ao cargo se vincula a critérios, como tempo de serviço, escolarização, entre outros.

O acesso por concurso público surge como decorrência dos especialistas da educação e como contraponto à indicação política. No entanto, é baseado nos méritos intelectuais, administrativos e burocráticos, o que não viabiliza a participação da comunidade na escolha e se constitui em cargo quase vitalício.

A indicação por meio de listas tríplexes, sêxtuplas ou a combinação de processos (modalidade mista) consiste na consulta à comunidade escolar para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes. Entretanto, cabe ao executivo nomear o diretor dentre os nomes destacados.

As eleições diretas para diretores têm sido a modalidade mais democrática e, também, mais polêmica. A defesa dessa modalidade se vincula à descentralização do poder e à defesa da autonomia dos destinos da gestão. Embora as eleições se apresentem como um canal na luta pela democratização da escola, ainda existem muitos vícios e limitações do sistema representativo em uma sociedade de classes. A

forma de provimento do cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta.

Da inspeção escolar à coordenação pedagógica

A supervisão escolar ou coordenação pedagógica também é uma função especializada, que tem a atribuição de promover a mediação entre os atores sociais na busca das finalidades e dos princípios educacionais. Todavia, supervisão escolar é o mesmo que coordenação pedagógica? Quais as atribuições dessas funções? Por que são necessárias?

A função de coordenação pedagógica deriva da supervisão escolar, que, por sua vez, tem sua origem na inspeção escolar, conforme segue nesta breve retrospectiva histórica:

- 1931 – primeiro registro legal sobre a atuação do supervisor escolar no Brasil. Nesse período, executavam as normas “prescritas” pelos órgãos superiores e eram chamados de “orientadores pedagógicos” ou “orientadores de escola”, tendo como função básica a inspeção. Assim, a função de supervisor escolar surge com a finalidade de detectar “falhas” nas atividades educativas e aplicar punições.
- anos 50 e 60 – acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos para implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAAE. O supervisor escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar. O PABAAE tinha por objetivo “treinar” os educadores brasileiros, a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista dentro dos moldes norte-americanos. O supervisor escolar, com base na concepção tecnicista, interferia diretamente no quê e como ensinar em uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia entre os sujeitos e processos escolares;
- 1969 – institucionalização da formação do supervisor de nível superior (Lei nº 5540/68). Dicotomia entre teoria/prática e relações de poder bem marcantes. Por meio da Lei Federal nº 5692/71, o supervisor escolar possui legalmente um poder instituído, que determina suas ações frente ao corpo docente e à proposta pedagógica da escola, passando a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores;
- 1978 – no Rio Grande do Sul, a Lei Estadual nº 7.132/78 cria os cargos de especialistas em educação e apresenta as atribuições do supervisor escolar: coordenar o planejamento de ensino e o planejamento de currículo, assessorar os outros serviços técnicos da escola, com vistas a manter a coesão na forma de pesquisar os

objetivos propostos pelo sistema escolar, avaliar o grau de produtividade atingido em nível de escola e em nível de atividades pedagógicas;

- 1978 a 1982 – criação de associações de classe dos supervisores e orientadores. Críticas e necessidades de redefinição das funções. Emergem diversas nomenclaturas: supervisores escolares, supervisores pedagógicos, supervisores educacionais, supervisores de ensino e supervisores de educação;
- 1988 – busca de ação integrada entre supervisor e orientador. O supervisor escolar passa a ter de refletir sobre: “o que fazer, por que fazer, para que fazer”, assumindo, enquanto educador, a dimensão política de sua função. A supervisão escolar é “[...] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13);
- 1996 – Lei nº 9394/96, Artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A supervisão escolar desempenha “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13). Essa conceituação propõe que a supervisão seja percebida, levando-se em conta duas outras dimensões: a relação entre o supervisor e o professor; e o ensino e a aprendizagem, objeto de trabalho desses profissionais. Ultrapassa, portanto, a simples execução de tarefas, bem como a “fiscalização” do trabalho. Seguindo nesta linha, Alonso (2003) afirma que a supervisão, nesta perspectiva relacional e construída no cotidiano da escola,

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com freqüência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal

escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo (p. 175).

Alarcão (2004, p. 35) se refere a este profissional como líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”.

Para Luck (2000),

a supervisão escolar ganhou uma nova dimensão, mais dinâmica e com maior potencial de eficácia a longo prazo: a melhoria do desempenho do professor, isto é, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos mesmos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Os aspectos de materiais de instrução, métodos, técnicas, etc., passam a ser meios ou aspectos desse desenvolvimento (p. 21).

De acordo com Nérici (1983), são atribuições do supervisor educacional:

1. assessorar planos de trabalho, como elaboração de currículo, planejamento de ensino, etc;
2. acompanhar a execução dos planos de trabalho gerais e parciais da escola, coordenando as atividades envolvidas nessa empreitada;
3. realizar reuniões, entrevistas e discussões, que se fizerem necessárias para o bom andamento dos trabalhos;
4. assessorar o corpo docente, proporcionando-lhe estímulos e elementos adequados à elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino;
5. promover o aperfeiçoamento de todo o pessoal implicado no processo ensino-aprendizagem;
6. constatar dificuldades no processo ensino-aprendizagem, a fim de orientar para a superação das mesmas;
7. acompanhar de perto todo o trabalho de avaliação do rendimento escolar, com atenção

- voltada para variações (desde os pareceres descritivos até Provinha Brasil, IDEB, etc.);
8. promover planos pedagógicos de auxílio aos educandos com dificuldades de aprendizagem;
 9. promover estudos a respeito das formas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem;
 10. estudar os diversos planejamentos escolares, no que diz respeito à sua exequibilidade;
 11. promover pesquisas referentes às causas de evasão, reprovação e qualidade do ensino;
 12. promover a formação continuada e aperfeiçoamento do corpo docente;
 13. promover estudos sobre os conhecimentos necessários à docência;
 14. promover a divulgação de realizações didáticas que tenham apresentado bons resultados;
 15. prestar assistência metodológica às diversas atividades, áreas de estudos e disciplinas do currículo;
 16. atentar para as boas relações entre os professores, entre os professores e educandos e entre a supervisão escolar e os professores;
 17. promover a qualificação constante do currículo;
 18. promover a integração da escola com a comunidade (p. 42-43).

Sob essa perspectiva, a coordenação pedagógica emerge enquanto suporte que assessora, coordena e acompanha todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, visando sempre o desenvolvimento dos professores e alunos. Ao partir desse pressuposto, podemos identificar as funções formadora, articuladora e transformadora, as quais são inerentes ao papel desempenhado pelo coordenador pedagógico.

Ao considerar a função formadora, o coordenador precisa programar ações que viabilizem a formação do grupo, com o intuito de promover a qualificação continuada desses sujeitos e, conseqüentemente, conduzir mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, atingindo as necessidades presentes.

Nesse contexto, professores e coordenadores agem conjuntamente, refletem sobre suas ações, observam, discutem, planejam, vencem as dificuldades, expectativas e necessidades. Dessa forma, ao requererem momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, buscam atingir os objetivos desejados.

A função da coordenação pedagógica é coordenar o planejamento pedagógico, a fim de qualificar a ação coletiva da escola. Nessa perspectiva, procura vincular e articular o trabalho que desenvolve à proposta pedagógica da instituição. Nesses termos, possibilita a construção e o estabelecimento de relações entre os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas.

Nesse contexto, pode-se inferir que o papel do coordenador está atrelado à gestão da escola como um todo, uma vez que ele busca, junto com o professor, minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino-aprendizagem. Por isso, deve-se perguntar sobre as situações-problema vivenciadas pela escola, o que fazer, por que fazer, como fazer e com quem fazer.

Orientação educacional

O que significa orientar? Para que se orientar? Quem orientar? O que entendemos por orientação educacional? Ao abordar os aspectos históricos e as funções da orientação educacional, parte-se de uma diretriz voltada aos aspectos de individualização, de cunho psicológico e, chega-se, portanto, a uma orientação de dimensão mais pedagógica, coletiva e participativa.

Pode-se dizer que, historicamente, o conceito de orientação educacional se reveste de três dimensões: a) Legislativa, determinada pela legislação que aborda a orientação educacional; b) Funcionalista, resultante da prática da própria orientação; c) Realista, construída pelos orientadores.

No Brasil, a orientação educacional tem início na década de 1940 e, de acordo com a Lei nº 4.073/42, Artigo 50, Inciso XII:

[...] instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a Orientação Educacional mediante a aplicação de processos adequados, pelos quais se obtenha a conveniente adaptação profissional e social e se habilite os alunos para a solução dos próprios problemas (BRASIL, 1942).

Embora a Lei nº 4.024/61 tenha incluído a orientação em um capítulo, ressaltando a formação de orientadores educacionais, a atuação destes nos cursos primários era incipiente, pois a ênfase era no secundário. Na escola, o orientador respondia pelo estabelecimento de

um “clima educativo”, que propiciasse ao aluno a consecução de objetivos educacionais.

Com a Lei nº 5.692/71, instituiu-se a obrigatoriedade da orientação educacional nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Com isso, pretendia-se confirmar o ensino profissionalizante obrigatório que, através do aconselhamento vocacional, deveria oferecer oportunidade para a escolha de uma profissão futura. A Lei nº 5.692/71, no Artigo 10, declara que “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, 1971).

Pelo Decreto-Lei 72.846/73, Artigo 1º, “constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando” (BRASIL, 1973). Portanto, o orientador educacional deveria prestar assistência ao aluno em consonância com os interesses do Estado: destinar o ensino profissionalizante aos menos favorecidos, para que estes pudessem adentrar no mercado de trabalho.

Em 1976, o MEC elabora um documento intitulado *Orientação Educacional e Linhas de Ação*, prevendo um plano de ação integrada, o qual indicava que a orientação educacional e pedagógica deveria atuar junto com a direção, os professores, os alunos e os demais técnicos, a fim de planejar, executar e avaliar, sistematicamente, a ação educativa. Além disso, esse documento também previa um plano de ação direta, o qual sugeria que o orientador deveria atuar junto aos alunos, sobretudo através do trabalho de grupo.

Assim, a orientação educacional passou por vários períodos que mantiveram estreita vinculação com as tendências pedagógicas de cada uma dessas épocas. Grinspun (2003) categorizou tais períodos da seguinte forma:

- Período Implementador (de 1920 a 1941): está associado à orientação profissional, preponderando a seleção e escolha profissional;
- Período Institucional (de 1942 a 1961): caracteriza-se pela exigência legal da orientação educacional nos estabelecimentos de ensino e nos cursos de formação dos orientadores educacionais;
- Período Transformador (de 1961 a 1970): a partir da Lei nº 4.024/61, a orientação educacional é caracterizada enquanto processo educativo, o que ressalta a formação do orientador, bem como fixa as diretrizes e bases da educação nacional;

- Período Disciplinador (de 1971 a 1980): conforme a Lei nº 5.692/71, a orientação educacional é obrigatória nas escolas, incluindo o aconselhamento educacional. O Decreto nº 72.846/73 regulamenta a Lei nº 5.564/68, sobre o exercício da profissão de orientador educacional, além de disciplinar os passos a serem seguidos;

- Período Questionador (de 1980 a 1990): o orientador discute suas práticas e valores, a questão do aluno trabalhador e a realidade social. A prática da orientação se volta para a concepção de educação como ato político;

- Período Orientador (a partir de 1990): a orientação se volta para a "construção" do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, as quais são obtidas através do diálogo.

Sendo assim, destaca-se sua atuação junto a:

- alunos: auxilia no sentido de promover a organização para os estudos, bem como contribui no que diz respeito às responsabilidades inerentes às escolhas, atitudes e valores dos educandos. Também subsidia a organização de grupos de trabalho, a participação em conselhos, a construção da identidade, o autoconceito positivo desses sujeitos, além de diagnosticar dificuldades de aprendizagem (emocionais, cognitivas, adaptativas, sociais, etc.), entre outras;

- professores: atua na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e na promoção de discussões sobre a realidade da instituição e de sua comunidade. Além disso, participa do sistema de avaliação, evasão e reprovação, assim como exerce atividades no sentido de promover o bem-estar e diagnosticar o mal-estar docente e as fontes de *stress*. Também oferece apoio pedagógico a esses profissionais;

- direção: participa da organização das turmas, dos horários, da distribuição dos professores, das atividades complementares, das matrículas, etc.;

- agentes administrativos: valoriza suas atividades, além de trabalhar a autoestima, a

identidade profissional e as atribuições, a fim de promover o bom funcionamento da escola;

- pais e comunidade em geral: fomenta a participação dos pais, o acompanhamento das atividades de aprendizagem e a participação nos conselhos.

Ao exercer suas especificidades, a orientação educacional está, também, vinculada aos objetivos sociopolíticos da escola e, dessa forma, atua junto a cada um dos segmentos da instituição, estabelecendo diversas parcerias.

Referências

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

ALARÇÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

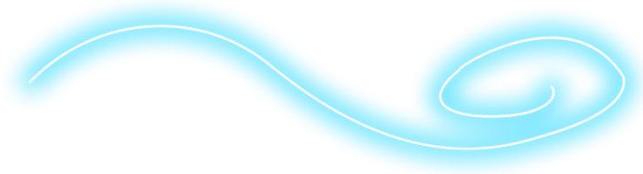
FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (Org.). **Supervisão e Orientação Educacional**: perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloisa (Org.). **Gestão Escolar e Formação de Gestores**. In: **Revista em aberto**, v. 17, Brasília, jun. 2000.

NÉRICI, I. G. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1986.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica**: um modelo. Petrópolis: Vozes, 1983.



**O estado avaliador:
A gestão educacional e as avaliações
externas**

O ESTADO AVALIADOR: A GESTÃO EDUCACIONAL E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

*Fabrcio Monte Freitas
Gionara Tauchen*

Os estudos sobre a avaliação educacional têm revelado, progressivamente, a complexidade dessa dimensão que integra e regula as ações pedagógicas, as quais são inseparáveis da dimensão curricular, das concepções e das práticas relativas aos processos de ensino e de aprendizagem e, em última instância, das funções da escola e dos significados da escola básica de qualidade. Além disso, a avaliação tem assumido a função de certificação das aprendizagens e das competências desenvolvidas, influenciando nas decisões acerca do financiamento e da qualidade do ensino, bem como na credibilidade social da instituição e do sistema educativo.

Neste cenário, é fundamental compreender, discutir e promover ações que fortaleçam a dimensão formativa da avaliação, integrada aos projetos curriculares locais e nacionais.

Atualmente, a União é responsável por gerenciar a qualidade no ensino brasileiro, em colaboração com os demais sistemas de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB n. 9.394/96, em seu Artigo 9º, Inciso VI. Essa Lei expressa que é dever da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Brandão (2003) considera a ideia de avaliação, “a mais quantificável possível” (p.43) presente em toda a LDB e constitui um dos pilares da atual política educacional brasileira.

A partir do momento em que o Governo Federal passa a gerenciar a qualidade no ensino, por meio de mecanismos de avaliação, está assumindo funções que o caracterizam como Estado Avaliador. Seguindo este caminho, as avaliações externas vêm se constituindo como principal meio para avaliar se o ensino na Educação Básica é desenvolvido com a qualidade desejada.

Ao realizarmos as primeiras leituras sobre as avaliações externas, percebemos a necessidade de compreender alguns conceitos como o de Estado Avaliador, avaliação educacional e gestão escolar. Dessa forma, iniciamos a busca por autores que pudessem nos auxiliar nesse processo de ampliação das compreensões sobre a temática em questão.

Diversos autores, como, por exemplo, Coelho (2008), Yannoulas, Souza e Assis (2009), Afonso (2001), Barroso (2005), Silva (2011), Fonseca e Marinelli (2007), Freitas (2005), Mallmann e Eyng (2008), Silva (2009), Queiroz (2011) trazem à tona o conceito Estado Avaliador, utilizado pela primeira vez por Guy Neave (1988, *apud* Afonso, 2001).

Coelho (2008) fez um levantamento dos últimos vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil. Para isso, tratou de assuntos ligados à qualidade da educação, avaliações externas e do Estado Avaliador e, para efeito de conceituação em relação ao Estado Avaliador, baseou-se nos escritos de Neave (1988, *apud* Afonso, 2001) e Afonso (2001). A autora relata que, segundo Afonso (2001), há um aumento na inferência e no controle por parte do Estado, mas que, por outro lado, existe uma mudança de perspectiva quando o Estado deixa de ser centralizador e burocrático, passando a atuar de forma mais branda. Mesmo controlando de forma centralizada as avaliações, deixa a autonomia para as instituições na forma como irão trabalhar.

Já para Afonso (2001), a presença do Estado Avaliador ao nível do ensino não-superior se expressa, sobretudo, pela promoção de um *ethos* competitivo. Ele começa a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino já referidos (Ensinos Fundamental e Médio) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assíduas de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil, que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis, sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Yannoulas, Souza e Assis (2009) consideram que o foco do controle por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados destes. Logo, este Estado Avaliador surge, associando o controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que

considera qualidade superior e competitividade. A forma de gerenciamento da avaliação são as provas externas e exógenas, ou seja, provas realizadas por entes externos à instituição.

Para Neave (1988, *apud* Afonso, 2001), o Estado Avaliador se refere a uma redefinição geral das funções e dos poderes entre o centro e a periferia, entre a União e os entes federados (municípios, estados e Distrito Federal). Dessa maneira, o Governo Federal conservou o controle sobre os mecanismos políticos constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto.

Barroso (2005) aborda as conclusões de um estudo sobre as tendências evolutivas das políticas educativas do Canadá, dos Estados Unidos, da França e do Reino Unido, feito por Lessard, Brassard e Lusignan (2002, *apud* Barroso, 2005). Neste texto é citado que o Estado não deve se retirar da educação como um todo, mas passar a definir as metas, através de grandes orientações e dos alvos que deve atingir. Dessa forma, torna-se necessária a criação de um sistema de avaliação capaz de verificar se o que foi planejado foi alcançado. Mesmo que continue a investir em educação, deixa de se preocupar com questões diárias da mesma, delegando essas atividades a níveis intermediários – Municípios e Estados – ficando, o Governo Federal, com a função de avaliar e verificar a qualidade de ensino de cada escola. Essa forma de agir caracteriza, segundo os autores, o “Estado Avaliador”.

Já Silva (2011) considera que o Estado Avaliador prioriza o controle e a cobrança dos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Governo Federal, não importando os processos pelos quais os resultados são obtidos. Além disso, a autora traz à tona questões sobre esse modelo de gestão, considerando-o instigador da competição entre as instituições e os sistemas de ensino, sem levar em conta as particularidades de cada local e a comunidade em que é realizada a avaliação. Essa prática, adotada pelo Governo, poderia tornar a organização das escolas mais flexível em relação às práticas docentes e ao controle financeiro, responsabilizando, desta forma, os Estados e Municípios pelo sucesso, ou não, das escolas no resultado das avaliações. Porém, ao mesmo tempo, amplia o poder de regulação do Estado através de avaliações padronizadas em todo o país.

Fonseca e Marinelli (2007) trazem à discussão o Estado Avaliador como uma proposta do Governo em controlar os contornos educacionais. O Estado, apesar de designar maior autonomia pedagógica às instituições de ensino, passa a criar um contingente de

ações, a fim de medir os resultados obtidos por unidade do sistema educacional. Ainda segundo as autoras, o foco dessas avaliações não é o ranqueamento das escolas. Porém, o que se percebe é exatamente o contrário: as escolas acabam por ser quantificadas sendo, ou não, objeto de desejo por parte dos responsáveis para inserir seus filhos nesse ou naquele educandário. Por isso, as autoras realizam uma crítica a esta forma de avaliação, discutindo a forte entrada do setor privado na educação, fazendo com que o Governo Federal seja obrigado a intervir e regular o sistema educacional, na forma de Estado Avaliador.

Freitas (2005) fez um apanhado histórico das avaliações em larga escala no Brasil, realizando um levantamento sobre os anos, de 1988 a 2002. Foram três momentos marcantes nas questões do Estado enquanto avaliador dos resultados escolares: em um primeiro momento, medir/avaliar e informar são trazidos aos bancos escolares com a função de proporcionar a aplicação da ciência para formar a consciência técnica, pois, com as avaliações, o Governo poderia conferir e verificar os desempenhos obtidos por cada instituição de ensino. Já no segundo momento, a realização das avaliações traria informações da realidade educacional para o Governo, pois este desejava “conhecer a realidade e fazer diagnósticos”, para usar de seus conhecimentos na indicação de soluções para as problemáticas enfrentadas. No terceiro momento, é considerada importante para instrumentalizar a racionalização e a modernização das ações de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, uma reestruturação e uma nova forma de regular os resultados obtidos por cada escola.

Mallmann e Eying (2008) consideram o Estado Avaliador como provedor do controle dos resultados obtidos nos testes aplicados em larga escala. Porém, também fazem uma discussão a respeito da tensão existente entre a autonomia dada às escolas para elaboração de suas políticas de gestão e os resultados obtidos através das políticas de avaliação externa aplicadas pelo Governo Federal. Os autores entendem, ainda, o Estado Avaliador como fiscalizador da gestão democrática exercida pela escola em detrimento do Estado Executor, onde o Governo era um interventor das políticas aplicadas em cada escola.

Silva (2009), na mesma perspectiva, entende a expressão Estado Avaliador como o Estado intervindo e controlando os resultados obtidos pelas instituições. Tal controle vem sendo realizado através de avaliações em larga escala e, a partir dos resultados obtidos pelas escolas nesses testes, o Governo possuirá mecanismo para direcionar

as políticas públicas em prol da educação. A autora também conclui que o Estado utiliza essas avaliações como forma de reforçar seu caráter controlador dos objetivos estabelecidos em cada uma delas. O Estado também exerce o controle sobre o currículo aplicado nacionalmente, pois as escolas precisam obter bons resultados nos índices propostos pelo Governo Federal.

Queiroz (2011), por sua vez, faz seu estudo acerca do Estado Avaliador com base nas informações referentes às avaliações na Educação Superior. Ele acredita que o Estado intervém para que possa controlar não só as ações das instituições, como tudo que a permeia – currículo, avaliação, credenciamento de IES, autorização de cursos, entre outros. Para que isso ocorra, o órgão em questão estabelece critérios, normas e objetivos para cada item estabelecido. Dessa forma, ele traça uma relação do conceito de Estado Avaliador com a lógica de mercado, em que os resultados importam mais do que os meios utilizados para se chegar a tal efeito.

Assim, o Estado Avaliador se caracteriza por definir e centralizar os processos de avaliação externa, além de ser uma forma de controle e gerenciamento da educação, tomando para si a regulação da qualidade e dos resultados das escolas em todo o país.

Nessa perspectiva, a diversidade e as diferenças que caracterizam as nossas escolas, são suprimidas pelos exames de desempenho, que não expressam os repertórios de aprendizagem efetivamente construídos no cotidiano das escolas. As avaliações externas também interferem na organização dos processos de ensino, pois, muitas instituições se restringem à abordagem dos conteúdos de ensino necessários para atingir as metas de desempenho estipuladas pelos governos.

Desse modo, o Estado Avaliador, utilizando-se dos resultados dos instrumentos aplicados, estabelece as metas que devem ser alcançadas pela escola, pelo Município e Estado, além de decidir os rumos das políticas públicas em educação a serem implementadas no país. Como consequência, são poucos os campos de atuação que escapam ao controle exercido pelo Estado Avaliador, pois os resultados da avaliação podem ser utilizados para distribuir os recursos humanos e financeiros ou, até mesmo, para direcionar as políticas públicas entre as instituições que oferecem o serviço avaliado.

O Estado Avaliador contribui, também, com um modelo de gestão pública orientada a premiar as instituições que conseguem resultados satisfatórios dentro dos parâmetros estabelecidos.

No campo educacional, o enfoque dado ao controle por parte do Estado Avaliador não se emprega aos processos pedagógicos, mas aos resultados desses processos. Por isso, as políticas públicas brasileiras de avaliação externa, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, vão ao encontro do ideal de um Estado Avaliador.

Essa política passou a ser implementada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), que reativou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o objetivo de realizar pesquisas estatísticas e avaliações do ensino (SCHWARTZMAN, 2005).

Ainda de acordo com Schwartzman (2005), coube ao INEP reorganizar as estatísticas da educação brasileira e, ainda, a tarefa de programar três grandes sistemas de avaliação do ensino: o SAEB – Sistema de Avaliação para o Ensino Básico; o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; e os Exames Nacionais para os Programas de Graduação, conhecidos como “Provão” do Ensino Superior, que, mais tarde, viria a tornar-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

O SAEB é composto por duas avaliações complementares. A primeira, Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, é realizada de forma amostral, apenas alguns alunos são avaliados e os dados são disponibilizados por macro regiões – Unidade da Federação, região e Brasil, como um todo e tem como objetivo “fornecer resultados médios de desempenho” (BRASIL, 2008. p.7). Já a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC – é aplicada de forma censitária a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas com mais de 20 alunos matriculados por ano/série alvo da avaliação. Possui como foco a análise dos resultados obtidos por cada unidade escolar (BRASIL, 2008). A ANRESC tem como objetivos:

- a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdade e democratização da gestão do ensino público; b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL, 2008, p.8).

Além disso, por ser censitária, a Prova Brasil amplia os resultados já conhecidos através da ANEB, fornecendo médias de desempenho por regiões, unidades da Federação, escolas e para o País como um todo (BRASIL, 2008).

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, objeto deste estudo, foi criado em 2007, a fim de unir dois componentes em um único indicador de qualidade da educação no Brasil. Assim, foram reunidas as médias obtidas pelos estudantes nas avaliações aplicadas pelo Governo Federal e o fluxo escolar (indicador de evasão e distorção de idade/ano).

Cabe salientar que no Projeto de Lei 8035/2010 (Plano Nacional de Educação 2011-2020) em seu Artigo 11, anuncia-se que o IDEB deverá servir para avaliar a qualidade de ensino, partindo dos resultados obtidos na Prova Brasil e dos dados do fluxo escolar de cada escola. Ainda neste artigo, o INEP é incumbido de criar formas de avaliar a qualidade do corpo docente e a infraestrutura das escolas de Educação Básica.

No Projeto de Lei 8035/2010, algumas metas e estratégias são definidas para que se possa chegar aos índices preestabelecidos, garantindo, assim, a qualidade da Educação Básica no País. Podemos verificar, junto a este projeto de lei, que uma das estratégias (7.12) é “estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitando a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2010).

A partir dessa estratégia, podemos perceber a preocupação do Governo Federal em estabelecer um parâmetro nacional para que se possa realizar a avaliação, em âmbito nacional, sem prejuízo das demandas locais de cada Estado ou Município. Outra estratégia a ser implementada, para garantir a qualidade da educação, é aprimorar os instrumentos de avaliação do Governo Federal e um dos métodos para isso será englobar o ensino de ciências nos exames aplicados, além de inserir o ENEM na avaliação da Educação Básica.

Como forma de acompanhamento dessa estratégia, o método adotado pelo PNE será o de orientar as políticas públicas das redes e dos sistemas de educação de forma a atingir as metas do IDEB.

Tabela 1: metas do IDEB até 2021

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do EF	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0

Anos finais do EF	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>

Dessa forma, objetivou-se reduzir a diferença entre os melhores e piores índices, estabelecendo, assim, a equidade de aprendizagem nas escolas brasileiras (BRASIL, 2010).

De acordo com Wiebusch (2011), a avaliação educacional passou a ser entendida através de suas duas dimensões: uma interna, realizada pelo professor, parte constituinte do processo, e outra externa, que é realizada por algum ente externo à escola – geralmente concretizada em grande escala pelo gestor educacional, seja ele em nível Municipal, Estadual ou Federal. Desse modo, não podemos considerar essas duas avaliações sinônimas, pois são duas modalidades que se diferenciam pela intencionalidade e pelos objetivos: a primeira, realizada em grande escala, verifica os desempenhos dos estudantes em determinados campos de conhecimento, não expressando o conjunto das aprendizagens realizadas na escola, apenas parte dessas. A segunda, por sua vez, pode ser considerada na dimensão institucional e do processo de ensino e aprendizagem, expressando o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes e da própria escola.

De acordo com Melchior (2003), as diferentes formas de avaliação de cada professor não permitem que o Estado consiga “medir” ou quantificar, de forma paritária, as aprendizagens e a qualidade do ensino em todo país. Eis, aqui, um ponto central do estudo: como hoje as escolas trabalham com diferentes modalidades de avaliação – internamente, diferentes concepções entre os professores, e, externamente, diferentes instrumentos entre os aplicados pelos Estados, Municípios e União – torna-se fundamental compreender e distinguir tais intencionalidades e processos. Da mesma forma, mediar os impactos e as informações promovidas pelas avaliações externas.

Nesse cenário, a direção e coordenação pedagógica das escolas exercem grande influência na mediação das relações internas e externas da instituição escolar e qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. Para Luck (2009):

diretores escolares competentes são, portanto, aqueles que promovem em suas escolas um

contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas (p.67).

Portanto, a direção escolar contribui com a dinamização da aprendizagem dos alunos, que não aprendem apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como é organizada; pelas ações que promove; pelo modo como as pessoas se relacionam internamente e com a comunidade; pelas estratégias de acompanhamento da qualidade e dos processos de avaliação internos e externos; pelos processos de diagnóstico e ações propositivas; pelos processos de formação continuada dos docentes; pela construção de alternativas didático-metodológicas, dentre outros aspectos. (VEIGA, 2000).

Além disso, a direção da escola também atua como mediadora das intenções e ações das políticas educacionais e da comunidade escolar. Dessa maneira, ela ainda age na consecução dos objetivos institucionais, do sistema de ensino e do sistema nacional de educação.

Há algum tempo vem se propondo a qualidade do ensino como uma meta constante. Porém, os esforços, nesse sentido, têm ocorrido sem uma compreensão das implicações que a promoção dessa qualidade necessita, que, dentre outros aspectos, envolve o entendimento do significado da qualidade em educação; do sentido de para quê a qualidade deve servir; a variação de significado de qualidade de acordo com o contexto cultural; a definição de padrões de qualidade; a proposição e gestão de mecanismos para a sua promoção, dentre outros aspectos (LUCK, 2011). Consideramos como qualidade o conceito utilizado por Luck (2011):

Qualidade é um conceito de natureza cultural e, que, portanto, ganha conotações e nuances diversas em vários contextos e ambientes. Em vista disso, a sua definição em educação passa pelo exame dos fundamentos, princípios e objetivos educacionais e a natureza dos seus processos. Portanto, em vez de rejeitar a questão, torna-se importante aprofundar o seu entendimento e construir a lógica da qualidade do ensino, para além do apelo meramente verbal que tem sido característica de discursos e documentos da educação (p.24).

A ampliação da qualidade do ensino demanda, portanto, mudanças significativas não apenas nas práticas pedagógicas, mas nas concepções que as orientam. Essas mudanças devem superar o ensino tradicional e baseado no livro didático, centrado na reprodução e não na construção de conhecimentos, voltado à promoção do desenvolvimento do potencial humano e de competências, caracterizado em um processo de tomada de consciência das funções da educação, como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (DELORS, 1999).

A gestão educacional direciona, mobiliza e dinamiza o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos despendidos possam se distanciar dos resultados esperados.

De acordo com Luck (2011), a gestão educacional é uma expressão que passou a ter clarificação e aceitação na literatura educacional, sobretudo na década de 1990. A partir de então, vem se caracterizando como um conceito de discurso e de orientação das ações dos sistemas de ensino e das escolas, sendo reconhecido como base fundamental para a organização, integração dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem.

Os desafios da gestão resultam de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN, 1985; CAPRA, 1993).

A gestão educacional corresponde, portanto, ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e as políticas educacionais. Em linhas gerais, a gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e o planejamento de seu trabalho e da articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos do processo. Conforme Valérien (1993),

o dirigente escolar é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, a maior participação, a maior implicação nas tomadas de decisão (p.15).

Segundo o autor, podemos entender que a educação e a questão do desenvolvimento da qualidade de ensino demandam uma orientação global, abrangente e interativa, com visão de longo prazo, em superação à localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista.

Ao longo da história, os esforços para melhoria da qualidade do ensino têm privilegiado ações que focalizam, de acordo com a prioridade definida na ocasião, ora a melhoria de metodologia de ensino, ora o domínio de conteúdos pelos professores e/ou sua capacitação em processos pedagógicos; ora a melhoria das condições físicas e materiais da escola, ora as reformas do currículo em seu aspecto formal; ora os processos educacionais, ora o ensino; ora a aprendizagem, ora o ensino, ora a avaliação. Isto é, os dirigentes têm eleito áreas consideradas prioritárias, a partir do que passam a atuar exclusivamente sobre alguns aspectos do ensino, de modo isolado.

Essas ações isoladas resultam em meros paliativos em relação aos problemas enfrentados. Além disso, a falta de articulação entre esses esforços pode ajudar a explicar os casos de fracasso e de falta de eficácia na aplicação dos esforços e dos recursos despendidos pelos sistemas de ensino para qualificá-lo.

Essas modificações extrapolam mudanças curriculares, metodológicas ou de modernização de equipamentos. Demandam um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral mais horizontalizado e “colateral” entre sistema de ensino e escola, além da efetiva mobilização das forças culturais presentes na escola para construção de um projeto educacional competente.

A atuação da gestão é fundamental para superar a fragmentação e a descontextualização das ações educativas e construir uma visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. A promoção de uma gestão educacional democrática está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e das escolas.

Outra característica, segundo Valérien (1993), seria o implícito autocontrole, que equilibraria os outros dois. Desse modo, a unidade do ensino evitaria o espontaneísmo e a falta de orientação e de direcionamento nas atividades educativas.

Essa nova ótica do trabalho, de direção e de organização das ações educacionais, tem o objetivo de promover o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens. Está voltada para a formação dos alunos, lembrando a necessidade e a importância que as decisões a respeito do processo de ensino e das condições específicas para realizá-lo sejam tomadas na própria instituição.

Essas decisões tomadas em conjunto passam a ser, também, um momento de autoavaliação da instituição escolar, através dos resultados obtidos nas avaliações externas. A partir do desempenho dos alunos nos testes nacionais, a escola consegue perceber onde estão as falhas no processo de aprendizagem, podendo, assim, intervir junto aos responsáveis pelo processo de ensino para que, juntos, busquem uma solução para os problemas encontrados. Dessa forma, o gestor se utiliza dos princípios de gestão participativa, dando, ao próprio ator do processo de ensino, a oportunidade de realizar uma autoavaliação dos seus modos de trabalho.

Cabe salientar que essa autonomia não elimina e não deve se sobrepor à vinculação da unidade do ensino com o sistema de ensino que a mantém e que organiza o conjunto. Logo, autonomia não é soberania, ela é relativa, uma vez que suas ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente. Podemos perceber essa limitação das instituições pelas avaliações externas, pois o Governo possui o controle dos processos e dos resultados de desempenho dos estudantes e, com isso, passa a influenciar as atividades que as escolas devam desenvolver para melhorar e se adequar às metas de desenvolvimento e qualidade esperadas pelo Governo Federal.

A esse respeito, Senge (1992) destaca que “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados quando todas as funções atuam em conjunto” (p.29). Portanto, o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e pelos seus resultados.

A gestão educacional abrange, pois, a articulação dinâmica do conjunto das práticas sociais que ocorrem em uma unidade ou em um conjunto de unidades de trabalho. Esta é norteadora da ação organizadora e orientadora do ensino tanto no âmbito macro (sistema) como no micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos.

Nesse caminho, podemos perceber que a gestão educacional se destaca por possuir um papel de mediação entre as finalidades da avaliação externa e a potencialização dos resultados obtidos, gerando, dessa forma, momentos de autoavaliação dos atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Além disso, a autoavaliação também servirá como um indicador da efetividade do trabalho escolar que vem sendo desenvolvido.

Tomando o mesmo rumo, o Governo Federal vem buscando melhorias para a educação. Uma delas é buscar junto ao Projeto de Lei 8035/2010, referente ao Plano Nacional da Educação (PNE – 2011/2020), que diz em seu Art. 2º, item IV, que uma das diretrizes a ser cumprida pelas escolas e sistemas, nesta década, é a “melhoria da qualidade da educação”. Para orientar esse processo, as políticas de avaliação externa são necessárias para que possamos verificar onde se encontram as falhas e necessidades dos sistemas educacionais.

Podemos perceber que o Estado gerencia e controla as atividades de ensino através das Avaliações Externas. Tal medida é tomada para garantir o mínimo de equidade entre os entes federados e para que tenhamos um referencial mínimo de qualidade estabelecido para toda Nação. Assim, o Estado Avaliador consegue exercer seu papel de gerenciador dos resultados obtidos pelos estudantes em cada uma das Avaliações Externas. Compreendemos, também, que os gestores escolares devem atentar para a realização de mediações entre os resultados obtidos e sua autoavaliação, para que tais esforços do Governo Federal surtam efeito dentro das escolas. Porém, percebe-se que nem sempre ocorrem tais enfrentamentos entre os resultados e as metodologias aplicadas por cada professor, pois não há avanços no desempenho dos estudantes envolvidos.

Entendemos as Avaliações Externas como fator importante para o controle dos currículos – entendidos aqui como listas de conteúdos – aplicados em cada escola, além de serem úteis para a verificação dos resultados alcançados pelos alunos submetidos a diferentes processos de ensino e de aprendizagem, apesar de não podermos avaliar os processos aplicados, apenas seus resultados.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da

regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.75, ago. 2001.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v.26, n.92, Campinas, out. 2005. p. 725-751.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação – **Projeto de Lei n. 8035/2010**, referente ao Plano Nacional da Educação 2011/2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2012.

____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 dez. 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jun. 2012.

____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1993.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.16 n.59. Rio de Janeiro, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1999.

FONSECA, Andréa Augusta da; MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. O estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. **Educação e Fronteiras**, v.1, n.1. Dourados, jan./jul. 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc>>.
Acesso em: 28 ago. 2012.

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

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva; EYNG, Ana Maria. Políticas de Avaliação da Educação Básica: Limites e Possibilidades para a Gestão da Escola Pública. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, PR: Editora Champagnat, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>.
Acesso em: 28 ago. 2012.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1985.

QUEIROZ, Kelli Consuêlo Almeida de Lima. **Reforma Gerencial, “Estado Avaliador” e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: qual o papel da regulação?** . Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0275.pdf> >. Acesso em: 02 jan. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1993.

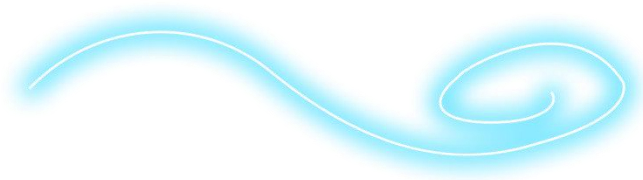
SILVA, Andréia Ferreira da. **Estado avaliador e exame nacional de ingresso na carreira docente: fundamentos e embates**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0058.pdf> >. Acesso em: 02 jan. 2013.

VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco/MEC, 1993.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa**: um caminho para a busca da qualidade da educação. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas Educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**. Pelotas, jul./dez.2009.



A multirreferencialidade na organização escolar

A MULTIRREFERENCIALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

*Daniele Simões Borges
Neusiane Chaves de Souza*

“O Menino repetia-se em íntimo o nome de cada coisa [...]. Todas as coisas, surgidas do opaco. Sustentava-se delas sua incessante alegria, sob espécie sonhosa, bebida, em novos aumentos de amor. E em sua memória ficavam, no perfeito puro, castelos já armados. Tudo, para a seu tempo ser dadamente descoberto, fizera-se primeiro estranho e desconhecido. Ele estava nos ares”
Guimarães Rosa

Se as “coisas” para o menino não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de compreender e construir uma realidade humanizada, ou seja, um “castelo” de bens incalculáveis advindos de suas interações opacadas, com sua natureza cambiante, podemos dizer que o processo de descoberta do menino sobre as “coisas”¹ do mundo exige uma ampliação “estranha” e “desconhecida” do já sabido.

A partir desse pressuposto, esse texto tem o objetivo de apresentar a perspectiva da multirreferencialidade (BORBA et al., 1998) trazendo, em um primeiro momento, os princípios desse pensamento teórico-metodológico ao tecer um diálogo entre os principais autores brasileiros, os quais desenvolvem estudos e pesquisas baseados nessa orientação epistemológica. Em um segundo momento, será realizada uma aproximação da abordagem multirreferencial para/com os desafios

¹ “O que é uma coisa? É preciso ensinar que as coisas não são apenas coisas, mas também sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes. Não mais objetos fechados, mas entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto. No que diz respeito aos seres vivos, eles se comunicam entre si e com o meio ambiente – comunicações que fazem parte de sua organização e de sua própria natureza” (MORIN, 2003, p.76-77).

da escola contemporânea buscando, para, além disso, fomentar uma reflexão sobre os possíveis caminhos para a sala de aula orientada por essa perspectiva.

A visão de mundo elementar, trazida no papel do menino de Guimarães Rosa, citado na epígrafe desse texto, ajuda-nos a pensar sobre os nossos modos de “ver o mundo” e sobre os nossos “castelos já armados”. Todavia, para tecer tal análise há a necessidade de um pensamento qualitativo e sensível, o qual nos possibilite objetivar a complexidade dos fatos, das experiências, das interações e das práticas formadoras que nos constituem, ou seja, das nossas situações existenciais.

Por muitas vezes, negamos e negligenciamos a possibilidade de ampliação do nosso contexto vivido, interpretativo, afetivo, social, cultural, político, em contraponto a um processo convencionalmente aceito como instruído: “as verdades sociais”. Na realidade, estamos acostumados a crescer e a chegar à vida adulta aprisionados e asfixiados em nossos “castelos” que de tão sólidos nos tornam incapazes de trespassar as nossas reificações, nossos fascínios, nossas posições.

A retórica é de que a vida não cessa de prosseguir e produzir efeitos, porém torcemos pela sua estabilidade representada, em grande parte, na adulez que nos interpela e condiciona a convivência com uma racionalidade linear e dual: certo/errado, bonito/feio, individual/coletivo, objetivo/subjetivo, rico/pobre. Dessa forma, nosso modo de “ver o mundo” se torna tão bífido que cedemos a nossa “espécie sonhosa”, fugimos da complexidade e, em consequência disso, simplificamos o desconhecido, o avistado de dentro para fora do nosso “castelo já armado”, posto que, dentro dele, já coexistem todas as coisas que passamos a considerar necessárias com o passar do tempo.

De acordo com Borba (2001) “necessitamos questionar, duvidar do que é evidente, do que vai por si mesmo [...] precisamos nos habituar a problematizar as situações, as práticas” (p. 165). Sendo assim, a visão do menino, ou melhor, o sentido criado por ele para as “coisas” proporcionava uma autonomia partilhada e construtora de suas experiências e de sua descoberta do mundo. Com relação a esse processo de “ver o mundo”, Guimarães Rosa enfatiza que “o Menino via, vislumbrava. Respirava muito. Ele queria poder ver ainda mais vívido – as novas tantas coisas – o que para os seus olhos se pronunciavam”, ou seja, os olhares sustentam as compreensões e leituras de mundo do menino e é assim que ele descobre o seu contexto: olhando o opaco, o

conhecido, o percebido e o estranho, são múltiplos olhares para “todas as coisas”.

Estamos diante da ampliação e da complexidade, as quais emergem a multirreferencialidade² que é uma leitura plural do mundo a partir de diferentes ângulos não redutíveis uns aos outros, mas que tem como perspectiva a articulação dos saberes, das percepções e a quebra dos “muros” disciplinares, deterministas e absolutistas. Por isso que a multiplicidade de olhares, ainda que ambivalente, da abordagem multirreferencial é necessária, a fim de tornar inteligível uma compreensão para,

se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes [...], mas sobretudo outros (implicando, portanto, alteridade e heterogeneidade) (ARDOINO, 1993, p.29, apud MARTINS, 1998, p.30).

Desse modo, a perspectiva multirreferencial, na tarefa de compreender os fenômenos educacionais, diferencia-se em considerar o conhecimento (científico e popular) como um entre outras tantas formas de representação do conhecimento (produção humana), caracterizando-se como uma, dentre várias, possibilidades de interpretação da realidade (BARBOSA, 1998). Dessa maneira, o discurso instituído pela ciência moderna, que, historicamente, consagrou e separou as dimensões culturais, sociais e educacionais das científicas em prol da organização cartesiana – uma tradição ainda reinante –, em uma leitura multirreferencial, torna-se esvaziado, uma vez que esta se propõe ao estímulo de um diálogo que extrapole as fragmentações de tais dimensões.

Na escola... a multirreferencialidade

Ao trazer essa compreensão para a escola, queremos dizer que ela, estando imersa em uma heterogeneidade social, não pode mais se abster de um olhar contido, muitas vezes, apenas de um ou outro ponto de vista social, econômico, cultural. Nesse sentido, uma leitura

² Esse conceito foi desenvolvido pelo estudioso Jacques Ardoino, sua intenção é de cunhar uma nova leitura dos fenômenos sociais, bem como da realidade.

multirreferencial se apresenta como necessária para “ver” que o que está junto tem particularidades jamais compreendidas se não observadas. Quando problematizamos as questões de mudança nos modos de “ver o mundo” a intenção não é a de demolição dos “castelos já armados”, mas, sobretudo, a de abrir as janelas, as portas e também a desconstrução dos muros, pois,

a perspectiva multirreferencial propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos (MARTINS, 2004, p.86).

Partimos do princípio de que a educação é um processo de descoberta do mundo e que isso não se dá de uma hora para outra, é preciso disposição para que tudo “a seu tempo ser dadamente descoberto”³. O que queremos afirmar é que a educação não reside sobre um caráter científico ou racional, pois esta se compõe na pluralidade de ações, valores, crenças, ideias, experiências e contextos, isto é, a educação precisa ser para a vida, deve-se assumir que a essência do ser humano é curiosa e, assim, partir de questões essenciais: “o que é o ser humano? A vida? A sociedade? O mundo? A verdade?” (MORIN, 2003, p.69). Por essa razão, cabe ressaltar que o grande movimento da multirreferencialidade é o de promover um diálogo que exceda as dimensões disciplinares instituídas pela ciência moderna (BARBOSA, 2000; BORBA, 1998).

³ Segundo Guimarães Rosa.

Quadro 1 – Características da Multirreferencialidade, inspirado em Barbosa (1998; 2000) e Martins (1998).

Características da Multirreferencialidade
Nasce no pensamento complexo
Compreensão (do contexto, dos sujeitos, das ações e situações)
Temporalidade
Paradoxos
Heterogeneidade
Atenção às relações
Percorre as opacidades
Em espiral e contínua
Criação, inovação e mudança
Educação é se autorizar
Considera: o conflito, o imaginário, o inconsciente
Indecomponível
Irredutível (não podemos conhecer as partes sem conhecer o todo)
Efeito de sentido
Dialógica entre o instituinte e o instituído
Agente, autor, ator: tríplico
Linguagens plurais
Escuta sensível
Compromisso e mediação
Negociação entre os saberes
Proximidade com as propostas epistemológicas desenvolvidas por estudiosos pós-modernos

No resumo dessas premissas, salientamos que, ao compreendermos a escola como uma instituição social construída na e pela modernidade, uma vez que a mesma abriu espaço para a convivência social e para formação dos cidadãos. Além disso, consideramos que, para dar conta de tal formação, é necessário estabelecer uma rede de referenciais “[...] num/para permanente, tenso e duplo processo de instituição/continuidade” (BURNHAM, 1998, p.36). Entretanto, a proposta que temos observado nas escolas é a presença de um modelo composto de rigidez, de um conjunto de avaliações (em grande parte externas) e de uma fragmentação curricular. Com isso, a construção do conhecimento ainda é passível de ser um processo mecânico.

Desde os anos iniciais, a organização escolar se incumbem de podar o ser aprendente (professor-aluno). Esse processo de escolarização, em parte descontextualizado e compartimentado, em que professores e alunos seguem modelos prontos, os quais perpassam a história de uma sociedade que impõe valores externos sem a devida autocrítica e autorreflexão, denuncia que a iniciativa de criação, de autonomia, de curiosidade, de imaginação e de prazer no processo de ensino-aprendizagem está se diluindo em uma sensação regulatória que não abre espaço para pensamentos multirreferenciais e reflexivos. De acordo com Morin (2011), “[...] nosso sistema educacional ensinou-nos a isolar os objetos, separar os problemas, analisar, mas não a juntar” (p.149), negando a criatividade, a inovação, a religação e a reproblemática dos saberes. Saímos da escola “formados”, ou seja, seres objetivos dotados de saberes, porém, atualmente, mais do que isso precisamos sair da escola como um ser-sendo de nossas subjetividades e complexidades (BORBA, 2001). Com base nisso, perguntamo-nos: como fazer isso em uma escola em que a formação acontece por segmentos?

Para problematizar tal questão, recorreremos à Morin (1999) ao afirmar que há necessidade de reforma do pensamento e da educação desde as bases, ou seja, desde a Educação Básica. Adiante, no decorrer de suas proposições, Morin (1999) ainda provoca com a seguinte pergunta: “Como reformar os espíritos se não reformarmos as instituições?” (p.34). Compreendemos as instituições de ensino, nesse contexto, a escola, como um sistema organizado submetido há um tempo, que não é estático, mas que tem uma historicidade produzida.

Nesse ínterim, nos perguntamos: como as escolas ainda permanecem, em sua grande maioria, nas formas existenciais, ou seja,

sustentadas por um círculo vicioso fechado em si? Parece-nos interessante recorrer ao princípio de retroação, ou seja, as pessoas estão nas escolas e as escolas estão nas pessoas. Da mesma forma, uma retroage sobre a outra. Assim, quando pensamos nas mudanças, é preciso encontrar um ponto (ou vários) de interação entre as ações políticas, em âmbito institucional, e as ações particulares, em âmbito relacional. Isso significa que não se pode pensar senão a partir de uma pluralidade (de saberes, de sujeitos), a qual faz interagirem, produtivamente, compreensões e ações que são estéreis quando disjuntadas ou somente antagonistas (MORIN, 1999).

Queremos dizer que a escola não expressa apenas à formação de um cidadão, mas, sobretudo, de uma dialógica científica e racional produtiva de uma variedade incontrolável de saberes. Contudo, na escola os mecanismos e os dispositivos de regulação, ao invés de incitar esses afloramentos, das pluralidades dos sujeitos, acabam por limitar os campos de visão e a oportunidade de articulação dos saberes. Significa, assim, que a escola se constitui muito mais reducionista/simplificadora do que retroativa e geradora de novos conhecimentos.

A multirreferencialidade é a forma possível, na escola, de renovação e ampliação das possibilidades de reforma institucional. Isso requer ruptura de paradigmas, ou seja, com os modos de pensar e organizar dominantes. O que está posto, então, é que não basta mais pretender unificar a escola, de maneira abstrata e formal, enquanto ela acontece em um mundo profundamente diverso. A reforma dessas instituições desperta, com a multirreferencialidade e com o reestabelecimento da criação e da recuperação, de um sentido estético, heterogêneo e sensível para escola. Da mesma maneira, a reforma dos espíritos acontece com a compreensão dos professores de que os alunos são aprendentes, tal como eles próprios, seres sociais pertencentes de um mundo muito diverso de saberes, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos de um espaço inteiramente articulado (local e global), que se enreda nos interstícios de extensões descontínuas e flutuantes inerentes do nosso próprio cosmos.

Possíveis caminhos para sala de aula na perspectiva da multirreferencialidade:

- planejar estrategicamente e junto com o aluno, buscando “ver o mundo”;

- interação entre o objeto do conhecimento ao sujeito aprendente e ao seu contexto;
- considerar os conteúdos de ensino não como algo decomponível, mas como um sistema em conexão, problematizando os problemas complexos de/para sua organização;
- compreender a multidimensionalidade dos sujeitos e do conhecimento;
- respeitar as diferenças intelectuais, culturais e sociais;
- potencializar as relações intersubjetivas;
- buscar não desintegrar o mundo físico do mundo fenomenológico;
- potencializar a relação afetiva e sensível com si, com o outro e com o mundo;
- manter a organização da sala de aula: rotina, tarefas e hábitos são importantes;
- produzir saberes e cultura: extrapolando as barreiras disciplinares em busca de uma interdisciplinaridade.

Considerações finais: os novos aumentos do amor

A partir e para além do visto, é o que esse texto se propôs. Não quisemos desconstruir os castelos dos leitores, mas (re)construir a compreensão de perfeição e de aprisionamento nele. Queremos reforçar que é o ser humano que produz o conhecimento e que, por sua vez, produz a escola. A perspectiva da multirreferencialidade nos parece emergir do imperativo de "ver de novo", ou perceber o novo, como intento de "olhar bem" para nós, para os outros e para o mundo.

Foi por isso que escolhemos o menino de Guimarães para orientar nossas discussões: o seu olhar atento, tenso e alerta nos mostra seu sentido para "ver as coisas do mundo". O olhar do menino nos inspira um ponto de apoio para nossa reflexão, produzindo uma releitura para nossas ações do mundo em que realidades coexistem e por consequências de distintas compreensões. Evidentemente, não há uma única referência, todas e tantas "coisas" se criam e se recriam. Não há um saber único, como observamos, o saber único simplifica a vida.

A multirreferencialidade nos apresenta estratégias abertas à criatividade, à inovação, à mudança e à imaginação e, com isso, possibilita aproximar a pluralidade das referências que integram o sentir, o pensar e a ação. As suas características, apresentadas no quadro 1, são princípios organizadores para a compreensão de seu sentido para a

escola, oportunizando não apenas a opção de caminho, mas, também, a decisão da construção de um novo percurso ou pela edificação de pontes estruturadas na inquietação, nas dúvidas, nos sentimentos e nas emoções que arquitetam e que possibilitam novas formas de conhecimento e de reforma das situações atuais. Este novo enfoque – multirreferencial – exige, também, o reconhecimento das influências modernas (das suas validades), porém, desafia-nos a superá-los, ou seja, a ir além, buscando o desvelamento da diversidade através de perspectivas múltiplas capazes de envolver professores, alunos e comunidade escolar em uma teia relacional, rumando a novos aumentos do amor.

Referências

BORBA, S. da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: UFSCar, 1998.

____. Multirreferencialidade: na formação do professor-pesquisador da conformidade à complexidade. Maceió: EDUFAL, 2001.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. G. (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: UFSCar, 1998.

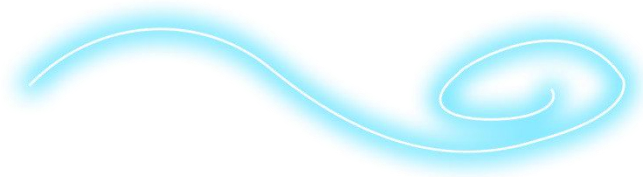
MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. Revista brasileira de educação, n.26, maio/jun./jul./ago., p.85-94, 2004.

____. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J. G. (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: UFSCar, 1998.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

____. Notas para um “Emílio” contemporâneo. In: VEGA-PENA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (Orgs.). Edgar Morin: ética, cultura e educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA (Org.). O pensar complexo. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.



**Avaliação educacional:
das aprendizagens à organização
institucional**

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DAS APRENDIZAGENS À ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

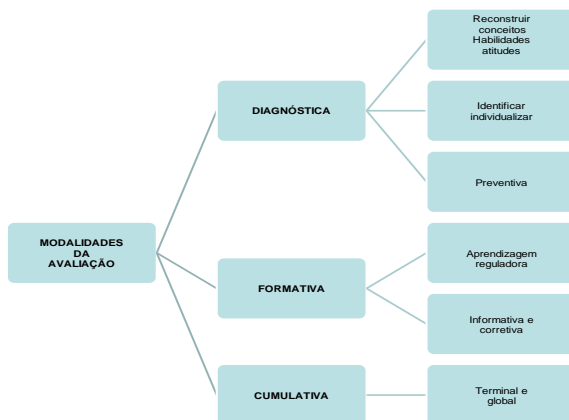
*Camila Ferreira Pinto das Neves
Gionara Tauchen*

Falar sobre avaliação educacional não é uma tarefa fácil, pois esta prática está presente há muito tempo na vida escolar e se apresenta, nos dias de hoje, como objeto de discussões o que nos sujeita a um leque literário para além do que iremos abordar neste texto.

Quando paramos para refletir sobre a avaliação a pergunta que nos move é o *que é avaliação? Por que avaliar?* Nesta pergunta, visitamos alguns autores que trazem seu posicionamento sobre esta temática. Conforme Melchior (2003), a avaliação é feita para identificar as características de aprendizagem dos alunos. Porém, para Silva (2010), pode-se encontrar a avaliação entendida como instrumento controle e proposição destinada à qualificação do trabalho realizado. Hadji (1994), Luckesi (1995), Hoffmann (1996, 1998), Vasconcelos (1998) e Esteban (2002) também discutem a avaliação no contexto escolar.

Melchior (2003) nos apresenta algumas modalidades da avaliação escolar, delineadas a partir da intencionalidade do avaliador: diagnóstica, formativa e cumulativa.

Figura 1 - Modalidades e finalidades da avaliação escolar



Neste processo, a **avaliação diagnóstica** tem como suporte a dialética entre os alunos e os professores. Essa avaliação “fornece aos professores e familiares elementos que permitem identificar os conhecimentos prévios dos alunos para que avancem na construção de novos saberes” (MELCHIOR, 2003, p. 44). Podemos dizer que na avaliação diversos instrumentos podem ser utilizados, pois requer a observação, a análise e a pesquisa sobre os saberes e as dificuldades dos alunos, permitindo, assim, a reconstrução da aprendizagem. Tem como ênfase a identificação dos esquemas existentes para partir da situação do aluno, a fim de relacionar novos conhecimentos com os já existentes para construir novos saberes, “é uma avaliação para ajudar a aprender e não para dizer o que o aluno sabe” (MELCHIOR, 2003, p. 25).

A **avaliação Formativa** tem por característica a inserção do aluno a um projeto educativo específico, com intuito de favorecer o desenvolvimento do aluno. Uma explicação mais detalhada pode ser observada por Perrenoud (1999):

é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para regulação das aprendizagens e do

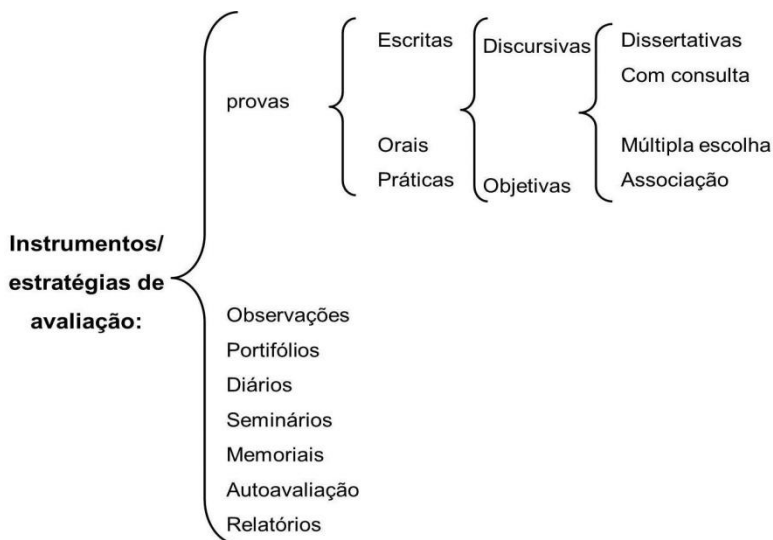
desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (p.50).

A avaliação formativa envolve um processo recursivo no momento que retoma aquilo que não foi compreendido pelo aluno, visando uma maior aprendizagem. Apoiando-se em Morin (2008), recursivo é “todo processo cujos estados ou efeitos finais produzem os estados iniciais ou as causas iniciais” (p. 231). Podemos dizer que a recursão é a “placa giratória” na qual todas as intenções e atividades avaliativas estão articuladas e mutuamente dependentes. Por isso, as atividades são avaliadas contínua e frequentemente, sendo as dificuldades manifestadas sanadas durante o processo (MELCHIOR, 2003). A avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação. Cabe destacar que o aluno e o professor andam de mãos dadas, trilhando novos caminhos a favor das aprendizagens. Neste caso, emerge a função corretiva, a qual frisa uma ação de ambas as partes, pois é necessário regular as ações, modificando-as quando necessário.

A **avaliação cumulativa** é um ponto de parada para um momento de análise dos dados obtidos durante o processo de aprendizagem de um período. A avaliação cumulativa chama a atenção para a comprovação através da avaliação que é realizada em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem. Tem como característica “representar o momento atual, com base nos resultados obtidos durante o desenvolvimento, relacionados ao diagnóstico inicial, feito no início do processo” (MELCHIOR, 2003, p. 53). Nesta avaliação, a ação de formação ocorre depois da ação, sua tendência é verificar se as aquisições visadas pela formação foram efetivadas. Sendo assim, faz-se um balanço de aquisições, no final da formação, com vistas a expedir ou não o certificado de formação.

No decorrer deste processo, nos perguntamos *quais os instrumentos mais utilizados nos processos de avaliação? Como avaliar?*

Podemos utilizar diversos instrumentos de avaliação, conforme esquema abaixo:



1 - Prova Objetiva: A prova objetiva confere uma série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível. Tem como função avaliar quanto o aluno aprendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo. São simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula. Pode ser respondida ao acaso ou de memória e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento.

Dicas:

- selecionar os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção. Elaborar as instruções sobre a maneira adequada de responder as perguntas. Para análise definir o valor de cada questão e multiplicá-lo pelo número de respostas corretas;
- colocar a questão centrada no conteúdo e não na forma de apresentar a questão, evitando palavras difíceis, ordem indireta etc.;
- construir as questões de modo que possam diferenciar os diversos graus de aprendizagem;
- evitar ambiguidades de sentido nas palavras usadas para formular as questões;

- evitar o emprego de palavras muito inclusivas como: sempre, todos, nunca, jamais, etc.;
- reduzir as negativas. Quando não for possível, deve-se grifar a negativa, usando o NÃO ou o EXCETO em destaque;
- evitar redações exatamente iguais às de livros para não favorecer o hábito de "decorar" o conteúdo;
- número de questões coerente com o tempo disponível para a resolução;
- fazer uma chave de correção previamente e atribuir o valor a ser dado a cada questão;
- se for usar critérios de correção diferentes dos usuais, indique-os claramente na prova. (Por exemplo: cada duas questões erradas anula uma certa);
- facilitar a visualização e a leitura: não usar letra muito pequena.

2 - *Prova Dissertativa* - Série de perguntas que exigem capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar. Tem por função verificar a capacidade de analisar o problema central, formular ideias e redigi-las. Chama-se a atenção por não medir o domínio do conhecimento, sobre uma amostra pequena do conteúdo e não permite amostragem. Sua vantagem está em o aluno ter liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.

Dicas:

- definir o valor de cada pergunta e atribuir pesos à clareza das ideias, ao poder de argumentação e à conclusão e a apresentação da prova;
- para o planejamento, elaborar poucas questões que dê tempo suficiente, para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos.

3 - *Seminário* - Exposição oral para um público, utilizando a fala e materiais de apoio próprios ao tema. Sua função é possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz. Tem por vantagem contribuir para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa e organização das informações e desenvolve a oralidade.

Dicas:

- conhecer as características pessoais de cada aluno para saber como apoiá-lo em suas principais dificuldades;
- ajudar na delimitação do tema, fornecer bibliografia, esclarecer os procedimentos de apresentação e ensaiar com todos os alunos.

4 - Trabalho em Grupo - Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente. Sua função é desenvolver a troca, o espírito colaborativo e a socialização. Tem por vantagem a interação que é um importante facilitador da aprendizagem e a heterogeneidade da classe pode ser usada como um elemento a favor do ensino.

Dicas:

- ter atenção, pois esse procedimento não desobriga o professor de buscar informações para orientar as equipes;
- propor atividades ligadas ao conteúdo, fornecer fontes de pesquisa, ensinar os procedimentos e indicar materiais para alcançar os objetivos.

5 – Debate - Momento em que os alunos expõem seus pontos de vista sobre um assunto polêmico. Sua função é aprender a defender uma opinião, fundamentando-a em argumentos. Tem por vantagem desenvolver a habilidade de argumentação e a oralidade e faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.

Dicas:

- é fundamental priorizar o fluxo de informações entre as pessoas;
- definir o tema, orientar a pesquisa e combinar as regras. Mostrar exemplos de bons debates. Pedir relatórios sobre os pontos discutidos. Se possível, filme.

6 - Relatório Individual - Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos. Sua função é averiguar se o aluno adquiriu os conhecimentos previstos. É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais.

Dica:

- uma vez definidos os conteúdos, promover atividades que permitam à turma tomar notas ao longo do processo para que todos consigam redigir facilmente.

7 – Autoavaliação - Análise oral ou por escrito que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem. Sua função é a regulação da aprendizagem, o autoconhecimento e a reflexão sobre as ações.

Dicas:

- fornecer um roteiro de autoavaliação questionando, por exemplo, o que o estudante aprendeu, o que fez para aprender e como tem se relacionado com professores e colegas.

8 – *Observação* - Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas. Sua função é obter mais informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora. Tem por vantagem perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.

Dicas:

- elaborar uma ficha com atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados;
- comparar as anotações do início do ano com as mais recentes para perceber no que o aluno avançou e no que precisa de acompanhamento.

9 - *Conselho de classe* - Reunião liderada pela equipe pedagógica de determinada turma. Sua função é trocar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões. Tem por vantagem favorecer a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia das propostas e facilita a compreensão dos fatos pela troca de pontos de vista. O resultado final deve levar a um consenso em relação às intervenções necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Dica:

- conhecendo a pauta de discussão, listar os itens que pretende comentar. Todos devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas.

10 – *Portfólio* - Coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) aluno(s), ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo. Por exemplo: relatórios, anotações, rascunhos, esboços, testes, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, trabalhos de casa, desenhos, histórias, trabalhos plásticos, reflexões do aluno, pesquisas feitas por sua iniciativa, fotografias dos momentos de aprendizagem.

Dicas:

- organizar um roteiro orientando a atividade:

1ª Coleção de trabalhos:

Escolher 5 dentre os que representam seus melhores trabalhos realizados durante o período.

Organizar uma capa e intercalar folhas com os trabalhos e reflexões.

2ª Histórico de cada trabalho

Deverá responder, em uma folha para cada trabalho, a essas questões:

Quando foram feitos?

Em quais condições (individual ou em grupo)

O trabalho foi revisto? Se sim, quais foram as novas condições?

3ª Reflexão sobre cada trabalho apresentado respondendo as seguintes questões:

O que, no seu entendimento, não foi aprendido ou precisa ser melhor estudado?

O que você aprendeu realizando cada um dos trabalhos (conceitos, procedimentos, atitudes)?

Quais foram as dificuldades encontradas?

O que precisa ser melhorado no trabalho?

11 – Memorial de aprendizagem – O memorial é constituído de processos de autoconhecimento e descrição pessoal. É um documento no qual aparecem suas impressões sobre a aprendizagem, os acertos, os avanços e também os momentos difíceis, as paradas e dúvidas. É uma espécie de diário no qual você poderá escrever e contar o que estiver sentindo, refletindo, vivenciando.

Dica:

- registrar sistematicamente as atividades da disciplina contendo: conteúdos desenvolvidos; análise das dificuldades encontradas; descrição dos planos implementados para a solução das dificuldades.

12 – Diário de Aprendizagem ou Diário de Bordo - Segundo Fiad e Silva (2000), “como um discurso da subjetividade, ou mesmo como uma ‘fala escrita’, elaborada por um indivíduo quotidiana ou periodicamente” (p.43).

A partir do exposto, pudemos observar que quando falamos em avaliação escolar emergem várias modalidades e concepções em suas diferentes dimensões. Independente dos sujeitos, a avaliação nos auxilia na regulação dos objetivos e ações de ensino e aprendizagem planejadas para o período e grupo escolar. Desse modo, independente dos instrumentos e da avaliação optados pelo professor, este deve procurar identificar a aprendizagem construída a partir dos conteúdos trabalhados; possibilitar um instrumento que ressalte suas reflexões, percepções, sentimentos e entendimentos de forma particular; acompanhar a construção do aprendiz, possibilitando ao professor a

crítica constante da sua prática pedagógica. Acrescenta-se a isso uma atenção em estar ciente e observar as possibilidades e realidade dos espaços envolvidos.

A avaliação da aprendizagem se articula, também, com a avaliação e a autoavaliação institucional. A questão da melhoria da qualidade de ensino se vincula, entre outros aspectos, à superação do modelo de avaliação ação avaliativa classificatória ainda presente em muitas escolas. Por isso, é fundamental que a avaliação das aprendizagens seja acompanhada por uma avaliação por processos de ensino e da organização do sistema escolar. Este processo envolve uma avaliação conduzida com base na justiça, transparência, moderação e respeito pelas pessoas envolvidas nas ações escolares. Uma avaliação ampla, remetendo a noções como direito à educação, equidade, eficiência, qualidade e aplicação global de recursos. A partir desta reflexão compartilhada, mudanças consensuais podem ser promovidas.

A avaliação institucional se destina à regulação das ações institucionais e ao estímulo do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Para tanto, é fundamental: a) identificar as condições físicas, materiais e humanas, pois este diagnóstico ajudará a orientar inclusive o nível de exigência da avaliação; b) conhecer o projeto pedagógico ou institucional, suas metas e objetivos, buscando averiguar se o projeto está adequado à realidade do grupo e se há adequação dos objetivos e metas às condições institucionais; c) identificar as estratégias previstas e o andamento destas; d) analisar as relações com a comunidade e com o sistema local e nacional de educação; e) contextualizar as políticas e processos educacionais; f) conhecer e valorizar mais os processos do que os resultados, ou seja, que atividades foram realizadas, como as pessoas se relacionam, como são organizadas as turmas, as aulas, etc.

Saul (1988), ao discorrer sobre a avaliação emancipatória como proposta para avaliação do projeto pedagógico das instituições, propõe um processo que descreve, analisa e critica uma dada realidade, a fim de transformá-la. A avaliação emancipatória é caracterizada por três momentos que são a descrição da realidade, a crítica a essa realidade e a construção coletiva. Essa avaliação tem um interesse libertador que visa o acompanhamento e a regulação do projeto político pedagógico da escola. Neste contexto, o avaliador tem o papel de coordenar e orientar o trabalho avaliativo e tem como função básica promover situações e

propor tarefas que favoreçam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa.

A mudança educacional é um processo cultural de compreensão e envolvimento, além de ser político e paradoxal. A avaliação é indispensável para a educação, sendo inerente e indissociável das atividades escolares e humanas.

Referências

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas/SP: ALB; Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, v.19, n. 35, p. 40-47, jun. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

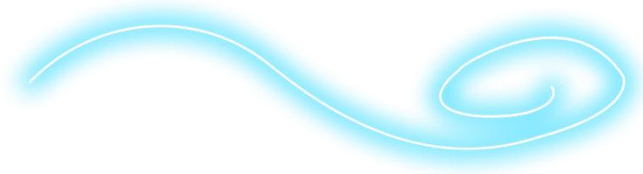
MELCHIOR, Marta Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008. 2ªed. 479p.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio á teoria e á prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SILVA, I, M. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010.

VALATARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Coleção Plátano Universitária. Lisboa: Plátano Edições Técnicas 1998



**Psicologia escolar:
desafios e possibilidades de atuação**

PSICOLOGIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

*Fabíola Machado Guedes
Gionara Tauchen
Lara Torrada Pereira
Larissa Oliveira*

A complexidade das relações e da organização do sistema escolar vem demandando mudanças no modo de pensar e agir dos sujeitos escolares. É cada vez mais necessária a articulação de profissionais em equipes multidisciplinares, dialogando com diferentes pontos de vista, para a intervenção e solução dos problemas escolares. Deste contexto, emerge a relação entre a psicologia e a educação.

Até meados da década de 60, no Brasil, o papel do psicólogo no ambiente escolar era limitado à adaptação de indivíduos às normas escolares, ou seja, não eram focados os motivos para falta de adaptação, sustentando concepções, por vezes, excludentes e simplistas.

No quadro abaixo, apresentamos, resumidamente, as modificações ocorridas no âmbito da psicologia escolar:

Quadro 1: Funções do Serviço de Psicologia escolar

Período	Psicologia escolar: funções
1930 a 1960	Estudos psicométricos, experimentais e tecnicistas.
1960	Prática presente nas escolas para resolver problemas de adaptação às normas.
1970	Reformulação dos objetivos da psicologia; ações exclusivas com aluno, sem considerar o contexto (escola, família, comunidade).
1980	Mudança na relação psicologia/educação; diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas.
Após 1990	Teorias e pesquisas abrangem o diálogo entre a psicologia e a educação; volta-se para a compreensão do desenvolvimento psicológico e da construção do conhecimento dentro do ambiente escolar.

A partir desse processo, foi iniciada a discussão sobre a função da psicologia escolar e sua importância na análise e na mediação do processo ensino-aprendizagem. Para Marinho-Araujo (2005), a psicologia escolar é um campo de produção de conhecimentos, de pesquisa e de intervenção que, entre outras atribuições, assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores. Contribui, também, com o complexo processo de transmissão cultural e de desenvolvimento da subjetividade, em que o psicólogo se utiliza de diversos conhecimentos de sua área para interagir dentro do ambiente educacional.

Com base nesses conceitos, é corroborado o cenário atual de interdependência e parceria entre a educação e a psicologia tanto em prol do desenvolvimento social, quanto das condições da formação, como atuação dos profissionais, como menciona Marinho-Araujo (2005):

[...] a relação entre a Psicologia e a Educação vem refletindo, nas produções e atuações contemporâneas, uma interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais, referendada em um conjunto teórico que privilegia a concepção histórica e social da constituição humana (p.20).

Para convalidar essa premissa, a partir dos anos 90, foram criados eventos, congressos e associações profissionais para incentivar a produção teórica, a expansão e a consolidação da área da Psicologia Escolar. Neste contexto, as pós-graduações possibilitam aos profissionais (tanto da psicologia como os professores) agregar ferramentas para observar e atuar pontualmente no combate às problemáticas existentes no âmbito escolar e, ainda, lidar com as modificações ocorridas na legislação educacional, que ocasionaram o aumento de exigência de titulação e impulsionaram a procura por cursos relacionados a essa área.

Sendo assim, segundo Marinho-Araujo (2005), o atual desafio da Psicologia Escolar está em

[...] consolidar um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com as escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com o

desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais. Tal perfil profissional deve sustentar alternativas de intervenção e de pesquisas no enfrentamento ao cenário socioeducativo e político-econômico que aprofunda, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual (p. 22).

Portanto, o papel desse profissional abrange a modificação social dos sujeitos, o desenvolvimento de consciências sociais, a criação de espaços para diálogo dentro e fora da escola, englobando, também, outros cenários educacionais, como creches, orfanatos, associações, entre diversas instituições. Da mesma forma, utiliza-se de ferramentas como análises estruturais dos ambientes para compreensão do mesmo, a escuta psicológica, o assessoramento coletivo e individual e o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, subsidiando os docentes nessa função. Para tanto, lança mão de procedimentos como a observação, participação nas coordenações pedagógicas, acompanhamento dos Conselhos de Classe e coordenação de rodas de reflexão (Marinho-Araujo, 2005).

Assim, o principal papel da psicologia escolar está em auxiliar o alcance dos objetivos educacionais e a melhoria contínua das instituições, levando em consideração todo o contexto (escola, professores, direção, equipe técnica, família, comunidade, etc.), com o objetivo final de inclusão e de permanência dos indivíduos no ambiente escolar. Martinez (2003) define a psicologia escolar como:

[...] um campo de atuação do psicólogo (e eventualmente de produção científica), caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade (p. 107).

Martinez (2010) também classifica a atuação tradicional do psicólogo escolar nas seguintes dimensões: avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares;

orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação de professores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (em relação, por exemplo, à violência, ao uso de drogas, à gravidez precoce, ao preconceito, entre outros). Além disso, a autora também se posicionou sobre as atuações do psicólogo educacional que estão em emergência, como o diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias à otimização do processo educativo; participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo e facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas. Pode-se observar que, tanto a atuação tradicional do psicólogo escolar como a atuação emergente estão voltadas para o aperfeiçoamento do processo educativo. Porém, as atuações emergentes têm um cunho mais subjetivo e de trabalho em grupo.

O psicólogo escolar deve utilizar os espaços escolares não só para aperfeiçoar os processos educativos, mas também contribuir para que, neste ambiente, tenha-se respeito à singularidade de cada sujeito e da instituição que se preze pelo trabalho em grupo e por uma saúde mental de qualidade no ambiente educativo. As atuações emergentes enquadram o psicólogo como um profissional que deve, além de focar sua atenção nos educandos, focá-la nos seus colegas de instituição.

A atuação do professor, do coordenador pedagógico, do diretor e dos demais agentes da escola é muito complexa. Todos esses profissionais precisam lidar com os problemas escolares cotidianos que envolvem preconceito (étnico, social e de gênero), violência física, *bullying*, inclusão, ações afirmativas e os outros aspectos que estão surgindo diariamente na discussão político-social sendo que, muitas vezes, isso não foi discutido na sua formação.

Neste contexto, é fundamental compreender a subjetividade dos envolvidos, a bagagem cultural, emocional e os anseios que, dentro do

ambiente escolar, acabam por ser expostos. Nesse sentido, tem que haver um cuidado minucioso para que nenhuma particularidade seja atropelada por verdades absolutas ou autoridades desmedidas. Nesse impasse, a atuação do psicólogo pode ser imprescindível, facilitando o convívio e buscando o respeito de cada um por cada um.

Na atualidade, “temas tabus” têm sido discutidos com muito mais naturalidade dentro de todas as instituições sociais. A escola, na maioria das vezes, depois da família, é o primeiro convívio em comunidade exercido por crianças e adolescentes. Por isso, é dever desta discutir temas, como sexualidade, drogas, poder e representação de forma aberta. Ainda existe muita resistência em abordar esses temas por causa do conservadorismo que é matriz dessas instituições. Catani (2007), ao discutir os conceitos de Bourdieu sobre a escola, observa que “o sistema escolar não vai igualar ou dar cultura a todos, mas pode, no entanto, não reforçar a desigualdade” (p. 19). Uma forma de promover a igualdade ou não exclusão na escola é dar a todos o direito de opinar e esclarecer suas compreensões.

Para que exista harmonia entre as relações de agentes administrativos, professores e estudantes, é de grande importância entender a subjetividade dentro dos processos educativos e da pluriconvivência dos sujeitos. Estar na escola é ter a subjetividade como

[...] resistência e aceitação, recusa e capitulação [...] que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p.255).

Assim, cabe aqui entender como o Psicólogo educacional vem a intervir para que a subjetividade de todos os sujeitos envolvidos e a subjetividade da escola seja respeitada.

O psicólogo, conjuntamente à coordenação pedagógica, deve auxiliar o quadro de professores a compreender o “capital cultural” dos estudantes, ou seja, “a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos quer na família, quer na escola” (CATANI, 2007, p.19), para com que os conteúdos sejam tratados de forma fácil e acessível para o entendimento. Junto a isso, o conceito de Habitus, que é explicado como: “entender a interioridade da exterioridade, ou seja, os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de

classe dos agentes” (CATANI, 2007, p.19), ajuda a compreender que cada um dos sujeitos ocupantes da escola tem um Habitus e este conjunto forma e transforma o Habitus da escola. Dessa forma, a escola deve se reinventar e rever as suas considerações tradicionais sobre comportamento, ajustamento para atender ao novo e paradigmático público que a habita, sendo o psicólogo educacional um importante agente nessa transformação.

Outros conceitos importantes, quando se trata de escola e relações interpessoais, são os termos Transferência e Contratransferência. Para a psicanálise, transferência é um fenômeno que ocorre na relação entre o paciente e o terapeuta quando há a reprodução no analista, pelo paciente, de algum modelo que fez parte de sua infância, figuras parentais em geral. Contratransferência, da mesma forma que a transferência, é o processo inconsciente de ver no outro alguém importante ligado a seu passado, mas, neste caso, o fato se dá por parte do terapeuta. Este fenômeno não se restringe somente à/ao terapeuta/paciente, está presente na relação de professores e alunos, em geral, pela afinidade, confiança e principalmente da afetividade entre as partes. Desta forma, passando o professor a se tornar detentor das projeções do aluno e, por vezes, o aluno como sendo foco do professor.

Para contextualizar esse panorama de subjetividade e inter-relação social do meio escolar, o projeto de Lei 3688/2000, que prevê a inserção de profissionais da psicologia e do serviço social na rede pública de Educação Básica, foi aprovado por unanimidade no dia 10 de julho de 2013 pela comissão de educação e câmara dos deputados. É ressaltada assim a necessidade desse trabalho multiprofissional no meio escolar, fazendo a interação de interesses que buscam uma melhor qualidade no ensino.

Referências

CATANI, Denice Barbara. A educação como ela é. In: Aquino, JulioGroppe; REGO, Teresa Cristina. **Revista Educação**: Bourdieu pensa a educação. n.5. set., 2007, São Paulo: Segmento, p.16-25.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

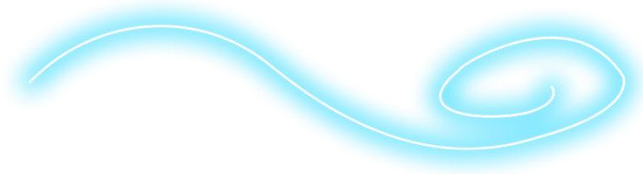
MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar: pesquisa e investigação. In **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. São Paulo: Editora Alínea, 2005.

MARTÍNEZ, A. M. O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. In: BOCK, A. M. M. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 9, p.143-160.

MARTÍNEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em **Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

SOARES, Antonio R. **A Psicologia no Brasil**. Psicologia: ciência e profissão, 2010, 30 (núm. esp.), 8-41.



Gestão e inclusão de pessoas com deficiência

GESTÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Alessandra Nery Obelar da Silva

A inclusão de pessoas com deficiência é um dos temas mais discutidos hoje na educação em todos os níveis. Contudo, ao voltarmos um pouco na história das pessoas com deficiência, percebemos que essas passaram por momentos históricos de exclusão total, não tendo o direito de aparecerem em público, sendo segregadas. Posteriormente, tal processo ocorreu em instituições específicas, em uma perspectiva assistencialista. Após muitas discussões, chega o momento em que assumimos as necessidades e demandas de inclusão no ensino regular.

Para falarmos desse processo dentro da gestão, cabe, certamente, enfatizar alguns pontos que estão dentro da escola e que fazem parte da inclusão e da gestão em si. Partiremos do princípio que a inclusão advém de diferentes dimensões, assim como, a inclusão social, do índio, do negro. Todavia, aqui, iremos nos ater à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica.

Historicamente, não há como não olhar para trás e perceber o desenvolvimento da inclusão escolar, pois esta teve um avanço, não como algo dado e pronto, mas sim como algo que vem sendo feito na escola no seu cotidiano e nos fazeres de seus docentes que vão percebendo suas limitações e também as possibilidades de seus alunos.

A educação inclusiva não se faz com nada pronto e nem esquematizado, ela vem tendo uma evolução a partir de múltiplas experiências desenvolvidas em outros países, trazendo como resultado um processo de amadurecimento no campo pedagógico para atender a nova demanda de alunos com deficiência.

Sendo assim, a educação inclusiva percorreu uma linha que iniciou com a integração e passou para a inclusão. É importante pensar que incluir tem haver com acolhimento, é pensar de que forma aquela escola receberá os alunos com deficiência, qual a qualidade do ensino e como é realizada as questões de pertencimento desses alunos quanto a esse acolhimento, já que os mesmos aprendem em tempos e de formas diversificadas.

A inclusão das pessoas com deficiência, assim como a gestão escolar, deve começar por uma reforma estrutural nas questões de

organização da escola, bem como a formação de seus gestores e professores. Como sabemos, tudo na vida se trata de uma direção, um rumo a seguir, através de planejamentos, programas, políticas públicas, estudos sobre a diversidade cultural, existente dentro do âmbito escolar, e toda as partes que completam o ensino, a aprendizagem, a escola.

Nessa perspectiva, para a nossa discussão, nesse capítulo, elencaremos: a inclusão, o currículo, a formação dos professores, a organização do tempo e do espaço, a sala de recursos multifuncional e a avaliação. Tais pontos destacados precisam estar muito bem firmes e entrelaçados, para que a inclusão das pessoas com deficiência se efetive de uma forma concreta e não da forma que inclui, excluindo.

Ao pensarmos na inclusão das pessoas com deficiência, devemos, em um primeiro momento, conceituar a palavra inclusão, para, a partir daí, podermos falar sobre as várias questões que permeiam a mesma na educação escolar. Alguns autores, como Mantoan (2005), Santos (2003), Sasaki (2006), em seus escritos, vêm nos mostrando que a inclusão das pessoas com deficiência, teve seu início com o processo de integração nas escolas.

Nesse contexto, professores que trabalhavam em classes especiais atendiam crianças com deficiências, portanto, estes educandos não eram colocados dentro das salas de aulas comuns com os ditos “normais”. Assim, segundo Santos (2003):

O conceito de inclusão, aqui considerado, é aquele definido como um processo que não se restringe à inserção de pessoas no sistema educacional. Entendemos que incluir envolve, além da convivência física, o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que eliminem barreiras à aprendizagem e contribuam para o aumento da participação dos alunos em diferentes áreas de suas vidas (p.79).

A inclusão das pessoas com deficiência abre espaço para a diversidade, no sentido mais amplo da palavra, e ajuda aqueles que eram chamados de incapazes, em relação ao seu tempo de aprendizado, a mostrarem que todos aprendem de formas diferentes e com recursos diferentes.

Este momento que está sendo vivido dentro das escolas é um repensar, para todos que, ali, estão inseridos, desde o diretor, até a funcionária que faz a merenda, pois proporciona que estes observem a

escola como um lugar multicultural e que os diferentes contextos, trazidos pelos vários alunos, devem ser enfatizados e utilizados para avançar o desenvolvimento do educando, do educador e da educação.

Um dos documentos mais expressivos que trata da inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar foi a Declaração de Salamanca, que aconteceu no ano de 1994, na Espanha, na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, com a colaboração da UNESCO e UNICEF, impulsionando a educação inclusiva em todo o mundo. Assim, podemos destacar alguns itens, tais como:

- todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que levem em consideração todas as diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns;
- as escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

Com alguns desses princípios a serem traçados pelas escolas em todos os países, a inclusão abriu portas para todos. O quatro pilares básicos que deverão sustentar a educação de todos de uma forma igualitária serão: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Devemos levar em consideração, aqui, que esses pilares são o começo dos novos olhares e fazeres na educação, o que tange à inclusão das pessoas com deficiência.

Inclusão no Currículo Escolar

Que currículo? Que escola? Com certeza, podemos partir dessas duas perguntas para falarmos sobre o currículo frente à inclusão de pessoas com deficiência. O currículo traz consigo documentos que devem ser compartilhados – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) da escola, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB n. 9394/96) – e que são necessários para que o desenvolvimento deste aconteça.

Todos esses referenciais devem ser muito bem explorados dentro da escola, por todos os professores, gestores e funcionários, através de reuniões e momentos de estudos, para que o currículo contemple questões ligadas à comunidade local e global, à cultura, à diversidade, ao ensinar e ao aprender, à história cultural e pedagógica de todas as escolas.

O sistema escolar e a sociedade devem avançar para um ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais e humanos para todos, indagando-se e tentando superar, a todo o instante, dentro do currículo, toda a cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços.

Assim, deve, também, organizar uma adaptação curricular que se aproxime da realidade de todos os alunos, sejam esses com deficiência ou não, uma vez que a escola de todos prioriza a educação de todos, com acesso, participação e permanência de um grande número de alunos.

Um currículo adaptado é aquele que parte do princípio que todos aprendem por diferentes meios. Sendo assim,

o planejamento realizado pelos professores deve estabelecer expectativas altas, criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluindo meninos e meninas, alunos com deficiência, alunos de todos os níveis sociais e culturais, alunos de grupos étnicos diferentes, inclusive os viajantes (MITTLER, 2003, p.146).

Tal currículo deveria ser cíclico e não estagnado, podendo, assim, ser repensado e reconstruído a todo o momento. Para que isso ocorra, é preciso que a autonomia esteja presente e que ele não seja utilizado como uma ordem de cima para baixo, mas como algo que pode ser sim adaptado e readaptado. Assim, os alunos podem fazer parte de momentos significativos de aprendizado e de inserção na sociedade, na cultura, na política e em todos os âmbitos.

No currículo, os professores podem e devem levar como um norte a seguir os conhecimentos prévios de cada aluno, as habilidades e competências, podendo, assim, propor atividades que sejam compatíveis com as habilidades de todos e de cada aluno. Os trabalhos

realizados em grupo são uma das inúmeras possibilidades existentes dentro das salas de aula, pois, assim, estarão sendo trabalhados os aspectos sociais, coletivos, de colaboração e interação entre os demais alunos. Nesta perspectiva, Selau (2007) corrobora:

se os alunos se envolverem, trocarem informações, participarem juntos em atividades, está-se posto um momento importante para o desenvolvimento das crianças, principalmente para aquela que tiver alguma necessidade especial. Por isto acredita-se que a educação escolar inclusiva que não fomente a colaboração entre seus participantes pouco valor tem (p.10).

O que se tem como certo é que a escola não é mais a mesma, assim como os alunos que estão nela também não o são, a heterogeneidade existente faz com que um novo ciclo seja formado dentro desse espaço e, nesse novo ciclo, o currículo não é feito de conteúdos prontos a serem repassados aos alunos.

O currículo é construído e selecionado através de conhecimentos, práticas produzidas em contextos concretos, sociais, políticos, culturais, intelectuais e pedagógicos, tendo, como eixo principal, a busca pela formação de todo o grupo escolar.

A formação dos professores

A formação de uma equipe gestora dentro da escola se deve àqueles que planejam, pesquisam, administram e levam para o ambiente educacional momentos de reforma, reciclagem, transformação, a fim de que diversas propostas que venham a ser implementadas dentro da escola, deem “frutos”. Com os docentes, tal premissa não é diferente, eles precisam reformular suas práticas e investir na sua capacitação e formação continuada, tendo como ponto de partida as diferentes demandas que caracterizam a educação em todos os níveis, nos dias atuais.

A capacitação e a motivação dos profissionais é que compõem a equipe escolar e, com a chegada da inclusão ao ensino regular, ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão, todos tem algo a aprender sobre ela (MITTLER, 2003). A formação de profissionais, dentro da escola, frente à inclusão de pessoas com deficiência, não deve ser pensada como uma meta a ser alcançada, mas sim como um propósito de que a educação é para todos. O

professor deve se informar e formar para saber como aprendem esses alunos e quais os meios necessários para que isso ocorra (ZABALZA, 2004).

O Ministério da Educação (MEC) vem, há algum tempo, preparando a formação de professores para a educação inclusiva, sejam essas nas modalidades de distância, em formação continuada ou em pequenos cursos de capacitação para as diversas deficiências. Neste contexto, cabe, então, que a escola se organize no sentido de atender bem o aluno e a família, oportunizando, de forma acessível, o deslocamento deste pelos espaços da escola, bem como ter o cuidado da formulação de uma proposta pedagógica que inclua a todos, “iguais” e “diferentes”.

Segundo Selau (2007), “os docentes precisam desenvolver a concepção da inteligência humana, entendendo-a como um processo mutante e sócio-histórico” (p.7), pautado em um ensino que alcance a todos dentro de uma sala de aula, de uma aprendizagem que seja atributo de qualquer pessoa, independente de suas potencialidades ou dificuldades, considerando, assim, que qualquer pessoa aprende.

O acesso a novas informações e às novas tecnologias são pontos importantes para que os professores comecem suas formações. Entendemos que o processo de inclusão não deve ser algo tratado de forma assistencialista, pois, certamente, não será isso que os alunos que ali estão querem, mas sim um momento de trocas, de atitudes e atuações desses profissionais, que, por horas, aceitam desafios que nem mesmo eles se acham capaz de superar.

Todavia, como a profissão de professor é um terreno pautado na incerteza, todo o novo sempre será bem-vindo, mesmo que, por alguns instantes, traga um desconforto devido ao desconhecimento.

A organização do espaço e do tempo

Em face às atuais políticas de inclusão, a escola precisa, hoje, acolher, socializar e ensinar crianças e jovens formas diferentes de se comunicar, locomover, falar, aprender e pensar, visto que as referidas políticas estão chegando para ficar. Além disso, o ambiente deve oportunizar espaços e tempos, organizando-os para que as crianças participem de todas as atividades, sejam essas lúdicas ou não.

Tais aspectos são mais do que necessário nesse novo cenário que a escola está absorvendo. Como já foi dito, essas mudanças vieram para ficar e os envolvidos precisam aprender a conviver nesse novo espaço, que é feito de novos olhares e de novos caminhos.

No que tange às crianças com deficiência, elas precisam ser apresentadas a esse novo espaço, com vistas a mostrar-lhes que tal ambiente pode e deve ser ocupado por todos que estão na escola, pois o que deve ser considerado é que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (BARBOSA; HORN, 2001).

A organização do material, assim como os mobiliários da sala de aula e da escola, é de extrema importância para alunos que têm dificuldade em se locomover ou que precisam de algum auxílio para fazê-lo. Então, quanto mais acessível estiver o material de uso pessoal e do grupo, mais independentes estes alunos serão. Isso faz com que trabalhem as questões de autonomia e segurança diante do que lhes é oportunizado.

A elaboração de atividades que propiciem a participação de todos os alunos, como músicas, jogos, brinquedos e brincadeiras, deve instigá-los a procurar, através da exploração de vários tipos de contrastes, texturas, cheiros, sabores, aromas, quebrando, assim, as possíveis barreiras que os impeçam de realizar o todo, dentro de suas possibilidades e limitações.

Segundo Barbosa e Horn (2001), “Conseqüentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso” (p.73).

É preciso que o aluno encontre na escola um ambiente de humanização, de interação e de produção do conhecimento. As questões do tempo, neste espaço, deverão ser muito bem programadas pelo professor, uma vez que quantidade, muitas vezes, não é sinônimo de qualidade e, em se tratando de inclusão, a palavra de ordem é realmente a organização do tempo e do espaço.

O professor será aquele, assim como seus alunos, que levará cultura e administrará o tempo para que os educandos também produzam cultura por meio de atividades tais como jogos, esportes, bandas etc. Os entrelaçamentos entre as diferentes áreas do conhecimento, para produzir momentos de aprendizagens, devem acontecer quase que diariamente na escola e no seu entorno, pois a comunidade local também faz parte desse ambiente e tem as suas contribuições a dar. Assim, Barbosa e Horn (2001) apontam:

Conseguir apurar essas dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência, que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente (p. 67).

O professor deve ter em mente que cada criança traz consigo a cultura local do seu bairro e do seu grupo de amigos fora do espaço escolar. Isto é um fato a ser observado, pois existem momentos que nós, educadores, deixamos de lado aquilo que é prazeroso para o aluno.

Para finalizar, devemos ter a certeza de que todos dentro da escola estão aptos a utilizarem o espaço e aproveitarem o tempo que lhes é necessário para a formação social, cultural, cognitiva e afetiva, respeitando o tempo de cada aluno, seja este proveniente de qualquer localidade e cultura, tendo ou não alguma deficiência.

Todos somos dignos de conviver uns com outros, ninguém aprende sozinho e nem consegue viver no isolamento. Então, o espaço educativo abre as suas portas para caminhar em comunhão com seus alunos, professores, gestores e com toda a comunidade, cumprindo seu dever de ensinar e desempenhando o papel da educação na inclusão de todos e para todos.

A sala de recursos multifuncional

A sala de recursos multifuncional é um dos espaços mais importantes dentro da escola quando falamos de alunos com dificuldade de aprendizagem e com alguma deficiência. Nessa sala, ficam professores com alguma formação ou habilitação para trabalhar com alunos que necessitam de material adaptado e que precisam aprender, através de diferentes formas, certos conteúdos. Esses profissionais trabalham, também, alguns aspectos afetivos, sociais, pessoais, que impedem que os alunos avancem na sua aprendizagem.

Na escola, a sala de recursos multifuncional é importante, pois, nesta, as crianças podem aprender no seu tempo e os recursos devem ser muito bem planejados, tanto pelos professores que trabalham na sala de recursos multifuncional, como pelo professor da sala de aula, que depois poderá dar sequência aos modelos utilizados, pelo aluno, no processo de ensino, no decorrer do ano letivo. É preciso que todos os professores que estão dentro da escola tenham um entendimento sobre o trabalho realizado dentro da sala de recursos multifuncional, que vai

desde os livros didáticos e paradidáticos, até os jogos e brincadeiras que contribuem para uma melhor interação do aluno.

As salas de recursos multifuncional foram implantadas pelo Governo Federal e pela Secretaria de Educação Especial do MEC, desde o ano de 2005, nas escolas, disponibilizando aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Desta forma, podendo atender com maior e melhor qualidade os alunos que estão nas escolas regulares, os quais precisam de recursos mais apropriados para trabalhar as diferentes questões relacionadas a cada deficiência e aos alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem.

A sala de recursos multifuncional é um lugar de crescimento e de respeito àqueles alunos que estão na rede regular de ensino. Nesta, os profissionais lançam seus olhares para além do que é visto, aproximando e promovendo as aprendizagens dos alunos que por hora não entendem o que o professor quer, ou o professor é que não consegue entender como pode trabalhar com aquele aluno na sala de aula “normal”, juntamente com todos os alunos. Há de se dizer que os professores da sala “normal” veem na sala de recursos o seu alicerce, pois é lá que os profissionais demonstram que é possível ensinar e aprender, adaptando materiais e inventando a partir do que é falado e trazido pelo aluno.

Avaliação

Para finalizarmos nossa conversa, entraremos em um dos momentos mais delicados, dito por alguns professores dentro da escola: a avaliação. Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma integrada, contínua, coletiva, e interdependente. Assim, a avaliação compõe, de modo formativo, tal processo.

O ato de avaliar, por vezes, é considerado delicado quando o professor não tem objetivos ou uma intencionalidade quanto ao que, por que, como e em que momento ensinar. Como o processo educativo não é neutro, é importante que o professor se posicione e compreenda o que, de fato, pretende com o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A avaliação não deve ser, para o aluno, um momento de “sofrimento”, pois a nota, muitas vezes, recebida na hora da prova, não

condiz com o que realmente o aluno sabe e evoluiu naquele bimestre ou trimestre.

Nesta perspectiva, todo o desenvolvimento deve ser levado em conta (o cognitivo, o afetivo, o social), pois, com certeza, todos os pontos são significativos para o desenvolvimento de qualquer ser humano, tendo, este, alguma dificuldade ou não. Por fim, destacamos que o ato de avaliar vai depender da intencionalidade daquele que o realiza.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Entrevista: Fala, Mestre! In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ed. Abril, n.182, 2005, p. 24-26.

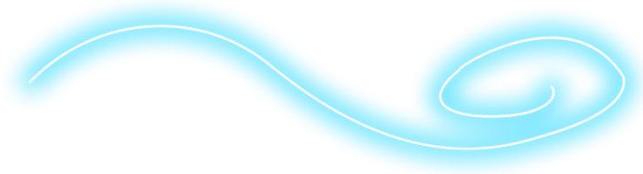
MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de educação inclusiva**. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n. 7, p. 78-91, maio de 2003.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Gestão do laboratório escolar de ciências

GESTÃO DO LABORATÓRIO ESCOLAR DE CIÊNCIAS

*Neusiane Chaves de Souza
Vânia de Moraes Teixeira Dias
Daniele Simões Borges*

Ao escutarmos ou lermos a palavra laboratório, por mais que não tenhamos um contato direto com este ambiente, conseguimos formular uma imagem do que o representaria e os tipos de atividades que ali seriam desenvolvidas. Em nossa representação, muitas vezes, não diferenciamos um laboratório de pesquisa de um escolar. Apesar de existir algumas semelhanças entre esses dois tipos de laboratórios, precisamos compreender que seus objetivos são um tanto diferentes.

O laboratório de pesquisa pode ser considerado como um local privilegiado para se praticar a ciência ocidental, a qual, ao longo da história, se desenvolveu como ciência experimental (MORIN, 2010). Numa visão mais tradicional ou a partir de uma concepção mais aceita popularmente, no laboratório de pesquisa, desenvolve-se uma ciência conhecida como objetiva, produtora do conhecimento científico, o dito conhecimento confiável, por ser aprovado objetivamente (CHALMERS, 1993). Nesse contexto, o objetivo central não seria o ensino e a aprendizagem, mas sim a produção do conhecimento científico, seja a explicação de um fenômeno natural, a produção de um novo remédio ou criação de um novo método de produção de alimentos, por exemplo.

Quando o professor utiliza o laboratório escolar de ciências a partir dessa perspectiva, “deseja é que o aluno aprenda ou adquira uma apreciação sobre o método científico e a natureza da ciência” (BORGES, 2002, p. 299). Esse mesmo autor ainda relata que, nesse caso, acredita-se que as aulas laboratoriais devem ser utilizadas com o objetivo de descobrir fatos e leis a partir de um método experimental indutivo.

No entanto, é importante que nossas escolas compreendam que o laboratório escolar tem em seu fundamento outra proposta: o ensino e a aprendizagem. Claro que nele podemos e devemos provocar a discussão sobre as ciências e suas produções, mas não reproduzir uma ciência praticada pelos famosos e vangloriados cientistas. Precisamos aproveitar o laboratório escolar como mais um espaço propício para a

prática da interação, da motivação, do trabalho em grupo, da aprendizagem cognitiva e atitudinal. Assim, para ampliarmos nossa discussão, iremos percorrer alguns momentos históricos do Ensino de Ciências que nos ajudam a compreender as atuais configurações do laboratório escolar de ciências, como ele tem sido percebido e utilizado no Ensino de Ciências, bem como os seus desafios e as suas potencialidades.

O ensino de ciências e laboratório escolar: um breve histórico

Sobre o Ensino de Ciências, Krasilchik (1987) nos faz refletir sobre o seu histórico no Brasil e compreender que o que presenciamos hoje é resultado de influências históricas, políticas e epistemológicas. Foi na década de 50 que teve início uma grande reformulação nesse ensino. Passou a ser discutida a inclusão de temas mais atuais ao currículo escolar, como estes deveriam ser mais interativos e teve início a preocupação em se incluir práticas laboratoriais no currículo.

Todavia, foi a partir da década de 60 que o laboratório de ciências começou a ser mais difundido no contexto escolar brasileiro. As atividades nesse espaço começaram a ser implantadas por terem a capacidade de desenvolver habilidades e a observação de fenômenos, além de estimular o contato com o mundo físico (LABURÚ et al., 2011). Nessa mesma década, vários estudos e projetos de ensino sobre as atividades experimentais começaram a ser desenvolvidos, tendo como justificativa o grande desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia. Naquela época, as pesquisas apontavam à importância de superarmos a mera demonstração e verificação de fenômenos (GALIAZZI, et al., 2001).

Na década de 1970, já se discutia a importância do professor dialogar com o estudante e esclarecer os objetivos que o levavam a utilizar aulas laboratoriais, bem como os tipos de experimentos e a relação com as aulas teóricas (BARBERÁ; VALDÉS, 1996). No Brasil, reformas educacionais no Ensino de Ciências foram promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692, promulgada em 1971. De acordo com Krasilchik (2000), a inclusão de práticas laboratoriais no currículo também tinha como objetivo a formação de futuros profissionais nas áreas científicas e tecnológicas. Assim, segundo essa autora, “a escola modificou-se, deixando de enfatizar a cidadania para buscar a formação do trabalhador, considerado agora peça importante para o desenvolvimento econômico do país” (p. 86).

Todavia, esse processo caminhou junto ao momento histórico e político e nem sempre os investimentos foram e são de acordo com as necessidades da educação e do contexto dos professores e alunos. Ao contrário, na maioria das vezes, as mudanças e exigências são promulgadas por sujeitos que não se encontram no âmbito escolar. Por esse e outros aspectos, o Ensino de Ciências tornou-se cada vez mais expositivo e desinteressante para o aluno no processo de ensino e aprendizagem (KRASILCHIK, 1987).

Nos anos 1990, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, e da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação é mais uma vez repensada. De acordo com a primeira, a “formação básica do cidadão na escola fundamental exige o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (KRASILCHIK, 2000). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (BRASIL, 1997) não se comprometem em dizer como a escola e o professor devem ensinar Ciências, tampouco se referem diretamente ao ensino no laboratório escolar, mas nos apresentam algumas noções que podem fundamentar as atividades pedagógicas:

Em Ciências Naturais são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, a experimentação, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, a proposição de suposições, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos pela investigação, a proposição e a solução de problemas, são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 29).

Assim, o laboratório escolar não deve ser limitado à repetição de experimentos do livro didático, mas deve ser mais um espaço para envolver o estudante no processo de ensino e de aprendizagem. E para isso, é necessário que sejam utilizados diversos recursos que possibilitem ao aluno, em parceria com seus colegas, desenvolver habilidades como a investigação e a interpretação. Neste sentido, as

atividades também devem ser organizadas de forma que ocorra o diálogo entre o grupo, bem como a reflexão.

Também fica implícito que as atividades não devem se limitar a observação de fatos e resultados já esperados, o que acaba por limitar a criatividade e o envolvimento dos alunos. Dessa forma, as atividades desenvolvidas devem propiciar um desafio cognitivo, ou seja, que coloquem a prova os conhecimentos dos estudantes, frente a situações que exigem diferentes formas de pensar (LABURÚ et al., 2011).

Atualmente, quando lemos e dialogamos sobre o Ensino de Ciências, costumamos encontrar referência à “alfabetização científica”. Para Lorenzetti e Delizoicov (2001), a alfabetização científica seria um entendimento público das ciências. No caso particular das escolas de Educação Básica, seria uma forma de organizar e planejar o Ensino de Ciências com o intuito de compreender melhor o mundo, já que as Ciências estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia. Todavia, está relacionada ao entendimento das Ciências para além dos conceitos, pois deve proporcionar um olhar crítico sobre as Ciências e suas produções. Assim, ao se trabalhar a partir da alfabetização científica se “[...] objetiva que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendendo seus significados e aplicados para o entendimento do mundo” (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 05).

O laboratório escolar de ciências na educação básica: desafios e potencialidades

Em toda discussão sobre o laboratório de ciências, é necessário ter clareza de que nem todas as escolas de Ensino Fundamental possuem este espaço em suas dependências, o que, muitas vezes, não chega a ser um problema para a instituição. Atividades práticas, como as experimentais, podem ser desenvolvidas na sala de aula ou em outro local, como no pátio, no refeitório, etc. Entretanto, torna-se interessante a escola ser provida de um laboratório de ciências, já que sua existência auxilia na organização das atividades, economiza tempo, facilita o trabalho em grupo e o desenvolvimento de atividades que requerem um longo acompanhamento, ou seja, um laboratório na escola “[...] torna-se um espaço vivo de enriquecimento e produção de conhecimento” (GIOPPO; SCHEFFER; NEVES, 1998, p. 39).

Além disso, as atividades desenvolvidas nos laboratórios escolares destacam-se em sua importância e na possibilidade de aproximarmos a teoria da prática, de forma que os estudantes possam

integrar esses conhecimentos. Entretanto, assim como nos apresenta Borges (2002), um dos aspectos mais importantes é que haja clareza e planejamento das atividades, sendo o local onde são realizadas um fator que não compromete a qualidade das mesmas, desde que bem elaboradas e com finalidades esclarecidas.

Mas o que levaria uma escola a ter um laboratório e deixá-lo fechado, sem uso? Apesar da inserção de aulas laboratoriais no currículo serem discutidas desde a década de 1950 no Brasil, como vimos anteriormente, muitos professores ainda justificam a não utilização, normalmente, se detendo na falta ou deficiência de algo (LABURÚ et al., 2011). Para Borges (2002), as explicações mais utilizadas seriam “o fato de não existirem atividades já preparadas para o uso do professor; falta de recursos para compra de componentes e materiais de reposição; falta de tempo do professor para planejar a realização de atividades como parte do seu programa de ensino; laboratório fechado e sem manutenção” (p. 294).

Dias e Souza (2011), ao organizarem um laboratório escolar de ciências em uma escola de Ensino Fundamental, preocuparam-se com a questão do não uso pelos professores e resolveram paralelamente dialogar com os mesmos com o intuito de compreender suas expectativas e concepções sobre o uso do laboratório escolar de ciências. Nessa pesquisa, as referidas professoras relataram insegurança em relação à utilização do laboratório, ou por nunca tê-lo utilizado ou por acreditar necessitar de formação para realizar atividades práticas laboratoriais. Sobre as expectativas, destacaram que a implantação desse novo espaço seria um motivador das aulas de Ciências.

Cabe destacar que motivar o aluno a participar das aulas não é sinônimo de qualidade e de aprendizagem. Não podemos dizer que fazer atividades laboratoriais é garantia de aprendizagem no Ensino de Ciências, pois existem inúmeros problemas relacionados à forma como as atividades normalmente são planejadas. Um deles é a falta de momentos para a discussão e reflexão perante o processo e resultados obtidos. Esses momentos são essenciais para que os estudantes construam sua compreensão sobre os fenômenos (LABURÚ et al., 2011). Nesse sentido, entendemos que mais importante que a manipulação de artefatos e observação de experimentos, é o envolvimento comprometido do estudante em todo o processo (BORGES, 2002).

Existem diversas formas de qualificar as atividades no laboratório escolar de Ciências. Dentre elas, damos destaque à contextualização dos saberes abordados nas atividades, bem como a abordagem histórica, social, econômica e política; a explicitação do conhecimento prévio dos participantes; o trabalho organizado de forma coletiva; o destaque para aspectos estéticos e intrigantes; a discussão sobre o conhecimento científico e sobre a Ciência, entre outras, são intervenções positivas e que podem enriquecer as atividades quando propostas (GALIAZZI; GONÇALVES, 2004).

Compreendemos ainda que o laboratório de ciências na escola possa ir além dos processos de aprendizagem, constituindo-se como um local de inclusão social. Partilhamos com Moreira (2006) a ideia de que o estudante deve ter a oportunidade de discutir sobre as ciências, de forma que lhe seja proporcionado condições de entender as suas influências, tanto num olhar local como mais global.

Contudo, para que as atividades laboratoriais sejam orientadas a partir dessa perspectiva é importante que estejam em consonância com a alfabetização científica. Nesse caso, as atividades podem ser pensadas e organizadas no contexto do Ensino de Ciências com o intuito de elucidar o que é a Ciência, como acontecem os procedimentos científicos, como ela está presente e influencia as nossas vidas. Para tanto, é preciso ultrapassar o mero estudo de conceitos científicos, mas compreendê-los no seu tempo e espaço. Sobre isso, Morin (2003) diz que “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito” (p.15). Assim, é necessário construir um olhar mais crítico sobre as produções científicas e sobre o próprio conhecimento científico.

Se resgatarmos o que foi compartilhado pelas professoras na pesquisa de Dias e Souza (2011), que se sentiam inseguras para utilizar o laboratório escolar de ciências, voltamos nosso olhar para importância da formação continuada dos docentes. Se o professor não se sentir seguro, com disposição e preparado para realizar atividades laboratoriais, ele pode tanto negar a presença desse espaço como utilizá-lo sem planejamento ou, ainda, de forma a não explorar todas suas potencialidades.

Por essa razão, a formação continuada em conjunto com as reflexões sobre as atividades práticas, experimentais e teóricas contribuem para que o docente se constitua autor de sua proposta pedagógica (MIZUKAMI et al., 2002). No coletivo, os professores têm a oportunidade de discutir sobre suas aprendizagens e de reaprender em

conjunto, o que colabora para que o professor reavalie e reconstrua constantemente o currículo escolar.

Ainda assim, acreditamos que somente a formação continuada de professores não seja suficiente. É fundamental que a escola seja pensada num contexto mais amplo, para que não haja disparidade entre o que os docentes realizam no laboratório escolar, na sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar e a proposta educacional da escola. Aí se instala o maior desafio: pensar a escola a partir da complexidade (MORIN, 2011), em que não temos elementos isolados, que bastam ser reunidos para formar um todo. As partes (professor – aluno – conteúdos – projeto pedagógico – comunidade), quando isoladas, manifestam propriedades exclusivas, que podem ser inibidas quando o olhar se volta para o todo. Ao mesmo tempo, no todo, emergem propriedades que não seriam encontradas apenas nas suas partes (MORIN, 2011). No entanto, de acordo com Morin (2003):

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (p.15).

É preciso, portanto, perceber a escola como um espaço vivo, composto por elementos que interagem, integram, interdependem para formar o todo (MORIN, 2003). Um laboratório escolar de ciências, ao existir (quando existe), sozinho, não promove aprendizagem, é estéril. Tudo o que neste espaço poderá acontecer dependerá da gestão escolar e de sua adequação ao seu Projeto Pedagógico, da vontade e da capacidade do professor em desenvolver atividades planejadas neste espaço e dos alunos, com suas curiosidades e criticidades.

Como vimos, brevemente, o Ensino de Ciências passou por severas mudanças ao longo dos anos, já foi um convite à formação de cidadãos críticos, já teve um caráter profissionalizante e hoje se volta para uma proposta educativa, para a formação de um estudante que vive em um mundo permeado por produções das Ciências.

Portanto, enfatizamos que o laboratório escolar é também um espaço para buscarmos conhecer as Ciências por diferentes ângulos: a que nos é apresentada, a que praticamos, a que está em discussão e,

por que não, aquela que almejamos? Talvez, se discussões desta natureza começarem a ser provocadas desde as séries iniciais, tenhamos alunos, crianças, adolescentes, adultos, enfim, cidadãos mais envolvidos com ensino-aprendizagem e com causas sociais. Entretanto, se a escola não olhar para este espaço, o laboratório, e não buscar reformular o seu uso, técnicas tradicionais continuarão a ser realizadas e a “[...] falsa ideia de que a ciência é produzida ao longo de uma sequência padronizada de procedimentos e de etapas sucessivas nas quais, ao final do processo, se chega a uma conclusão esperada, certa e incontestável [...]” (SELLES; MARANDINO; FERREIRA, 2009, p. 103), continuará a ser a concepção popularmente aceita.

Também consideramos não apenas pertinente, mas necessária a discussão das diferenças entre a experimentação científica e a experimentação didática, ou seja, entre as possíveis utilidades de um laboratório de pesquisa e de um laboratório escolar. Essa diferenciação, muitas vezes, é negligenciada pelos profissionais da educação, seja pelos gestores ou professores. De acordo com Selles, Marandino e Ferreira (2009), uma atividade experimental didática “resulta de processos de transformação de conteúdos e de procedimentos científicos para entender as finalidades do ensino” (p. 103). Assim, é importante que se compreenda suas semelhanças e diferenças, para que não se busque reproduzir apenas uma cópia de procedimentos científicos autênticos sem uma transposição adequada para o contexto escolar.

Dessa forma, não basta que um professor abrace a causa, isto é, que o laboratório seja utilizado quase que exclusivamente por aquele professor que se identifica com o espaço ou que compreende as suas potencialidades. É importante que os momentos de formação e de partilha de conhecimento entre o quadro gestor e docente da escola sejam intensificados, para que, assim, todos se sintam preparados para utilizar o laboratório escolar de ciências, sem se deter a roteiros pré-definidos ou à uma mera observação de fenômenos e objetos.

Referências:

BARBERÁ, O.; VALDÉZ, P. El trabajo práctico em la enseñanza de las ciencias: una revisión. **Enseñanza de las Ciencias**, v.14. n. 3, p. 365-379, 1996.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino em Física**. v. 19, n.3, p.291-313. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

DIAS, M. V. T.; SOUZA, N. C. **O laboratório de Ciências nas séries iniciais: atividades práticas a partir dos parâmetros curriculares nacionais.**

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em Química. **Química Nova**. v. 27, n. 2. p. 326-331, 2004.

GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J. M. B. SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L.; GIESTA, S.; GONÇALVES, F. P. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de Ciências. **Ciência e Educação**. v.7, n. 2, p. 249-263. 2001.

GIOPPO, C.; SCHEFFER, E.W.O.; NEVES, M. C. D. O ensino experimental na escola fundamental: uma reflexão de caso no Paraná. **Educar**, n.14, p. 39-57. 1998.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **Perspectiva**. v. 14, n.1, p. 85-93, 2000.

LABURÚ, C. E.; MAMPRIN, M. I. L. L.; SALVADEGO, W. N. C. **Professor das Ciências Naturais e a prática de atividades experimentais no Ensino Médio: uma análise segundo Charlot**. Londrina: Eduel. 2011.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D.. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, jun., p. 1-17, 2001.

MIZUKAMI, M., REALI, A.; REYES, C.; MARTUCCI, E. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFScar, 2002.

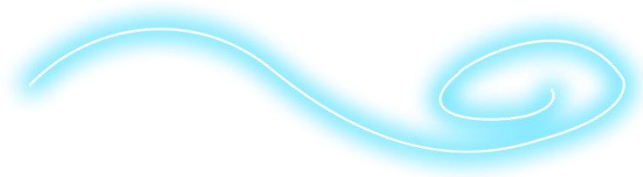
MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v.1, n.2, p. 7-8, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

____. **Ciência com Consciência**. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SELLES, S. E.; MARANDINO, M.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.



**Tecnologias de informação e
comunicação que contribuem para
atividade de ensino para crianças**

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO QUE CONTRIBUEM PARA ATIVIDADE DE ENSINO PARA CRIANÇAS

Maria Helena Machado de Moraes

As tecnologias proporcionaram um leque de possibilidades de acesso e uso da informação. Modificaram hábitos e culturas, independente das especificidades, desde a pesquisa científica e a educação até notícias de lazer. Os aparatos tecnológicos romperam os limites de espaço e tempo, libertando os usuários das barreiras informacionais, ou seja, não há fronteiras para promover o saber.

A informação digital se volta para usuários em geral, a disponibilização na rede dessas informações atrai um público maior e diversificado, não há diferenças de idade ou classe social, a busca de diferentes saberes contribui para que a virtualidade esteja em constante uso. Neste contexto, encontram-se as crianças, meninos e meninas em idade escolar que utilizam os mais variados recursos tecnológicos para se comunicarem, buscar apoio nas tarefas escolares, lazer e divertimento.

Não há como negar que, desde cedo, nossas crianças utilizam as diferentes ferramentas tecnológicas em vários ambientes e com esta demanda são oferecidas novas possibilidades de uso de produtos e serviços voltados para atender esse público específico. Pensando neste potencial usuário, educadores das várias áreas do conhecimento, tem colocado a disposição na World Wide Web – WWW, recursos que podem contribuir para o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

A dinâmica que o mundo digital ou virtual apresenta, permite que os recursos sejam utilizados com funções voltadas para a educação. A interação com novos processos de aprendizagem, através das tecnologias, pode inovar as diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

TICs na Educação

Em geral, a educação é vista como um dos processos mais importantes para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade, é através da mesma que formamos ideias, críticas e

compreendemos normas estabelecidas para melhor convivência em grupos.

A educação passa por diferentes processos, e as tecnologias estão contribuindo diretamente para propostas inovadoras que os professores podem agregar em suas rotinas escolares. Na educação, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs têm contribuído para os processos de ensino e aprendizagem. As atividades em sala de aula podem contar com propostas diferenciadas para os vários temas abordados, independente da área trabalhada. Tanto a leitura e a escrita quanto conhecimentos gerais e matemáticos, com o auxílio dos produtos virtuais podem incentivar ou aproximar nossas crianças dos temas abordados.

Entendemos que as TICs contribuem para que a interação ocorra de maneira mais dinâmica, por meio de *blogs*, *websites*, equipamentos de informática ou celulares que compartilham e permitem uma comunicação mais ágil das diferentes informações. Trocamos informações com o mundo, acompanhamos as várias informações diariamente, a ciência cresce exponencialmente, novos saberes são socializados em tempo real.

As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados (MORAN, 2010).

As estruturas tecnológicas estão atuando diretamente no aprender, em muitas áreas, os processos se tornaram mais eficientes e eficazes, a informação não é limitada e nossos alunos estão mais ávidos de saberes e exigentes nos recursos disponíveis. Recursos de pesquisa são constantemente ofertados para aproximar alunos e professores, assim como possibilitar que novos métodos de ensino sejam ofertados.

[...] O desenvolvimento de uma cultura em informática é essencial na reestruturação da gestão da educação, na reformulação dos programas pedagógicos, na flexibilização das estruturas de ensino, na interdisciplinaridade dos conteúdos, no relacionamento dessas instituições com outras esferas sociais e com a comunidade de forma geral [...] (KENSKI, 2003, p.86).

O tempo e espaço não são mais barreiras, a interação com outras realidades, através da *Web*, é um fato. Podemos conhecer o mundo em um *click*, e acompanhar as mudanças que afetam a sociedade mundial. Para Blattmann; Fragoso (2003) “ao clicar o *mouse* é possível descobrir, conhecer, revelar a informação em suas variadas facetas” (p. 18). Estamos navegando na rede, não há limite em buscar informações variadas, de ir e vir, só precisamos direcionar nossas crianças para contextos relevantes para seu aprendizado.

Existe hoje, uma profusão de celulares, páginas nas redes sociais e principalmente jogos *on-line* que ocupam a rotina dos alunos. Hoje, os recursos tecnológicos oportunizam inúmeras ferramentas que conseguem conversar e disponibilizar processos mais interativos para a Educação. Inclusive o idioma deixa de ser um vilão e através de diferentes recursos da *Web*, como os tradutores *on-line*, que aproxima as diferentes línguas. Compreendemos que, entretanto, é necessário que os professores acompanhem essas mudanças, consigam se inserir no universo virtual e fazer das TICs ferramentas de apoio para suas atividades, assim como a disponibilização de recursos para o uso destas ferramentas.

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática) (MORAN, 2010).

O professor passa pela necessidade de integrar as tecnologias aos seus processos cotidianos, o que exige mudanças em suas tarefas e modificação em suas rotinas, há, portanto, preocupação em conhecer os variados recursos tecnológicos para dispor aos alunos. Para muitos, é uma prática que inovará suas concepções e rotinas, além de pensar no empenho que precisa para aprender novos recursos. Um exemplo é visto com o autor Moran (2010):

Um projetor multimídia com acesso a Internet permite que os professores e alunos mostrem simulações virtuais, vídeos, jogos, materiais em CD, DVD, páginas WEB ao vivo. Serve como apoio ao

professor, mas também para a visualização de trabalhos dos alunos, de pesquisas, de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (um fórum previamente realizado, por exemplo). Podem ser mostrados jornais on-line, com notícias relacionadas com o assunto que está sendo tratado em classe. Os alunos podem contribuir com suas próprias pesquisas on-line (MORAN, 2010).

Este processo não acontece somente com professores, outros espaços de aprendizagem, como as bibliotecas, também são ambientes de grandes mudanças influenciados pela tecnologia. As bibliotecas deixaram de ocupar somente espaços físicos e se apresentam cada vez mais em espaços virtuais. Sendo este um dos recursos que pode incentivar alunos a interagir e se interessar pela leitura. Em alguns espaços, a leitura é mais dinâmica, viva e permite a interação autor/leitor.

Compete aos educadores e bibliotecários ampliar os estímulos no uso e manuseio das fontes digitais on-line, seja pela diversidade ou pela acessibilidade. Isso possibilita ampliar a aprendizagem interligada à pesquisa ou ao prazer da leitura de bons textos, em livros ou outras fontes (BLATTMANN; FRAGOSO, 2003, p.34).

As diferentes possibilidades que a tecnologia propicia, com diferentes linguagens e contextos, impactam também nas atividades recreativas, que podem ser aproveitadas para atividades de aprendizagem, são *sites* de jogos educativos, que permitem que o ensino aconteça de forma dinâmica, a criança aprende brincando.

Boa parte desses *softwares* são gratuitos, isto é, escolas, professores, bibliotecas e demais profissionais envolvidos não precisam se preocupar com recursos financeiros, sendo esse mais um bom motivo para as novas práticas. Além de que a maioria é de fácil acesso e permite que as atividades aconteçam em tempo real. A escola ao utilizar esses recursos para aproximar o aluno à realidade em que vivemos, além das opções de leitura, jogos educativos e recreação, outros recursos como som, vídeo e textos contribuem para as mudanças no cotidiano do ensinar e aprender.

Com estes novos sistemas de tratamento e representação da informação e de comunicação, os professores podem desenvolver com os alunos actividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos disciplinares significativos. Para que isto aconteça é necessário ter em consideração que a aprendizagem é um processo (re)construtivo, cumulativo, auto-regulado, intencional e também situado e colaborativo (MIRANDA, 2007, p.45).

Hoje, crianças, jovens e adultos consomem cultura em várias formas e com agilidade. Temos livros eletrônicos – *ebooks*, historinhas em quadrinhos, tirinhas e até mesmo filmes, que precisam ser avaliados antes de serem acessados. As fontes que disponibilizam esses materiais devem ser confiáveis, precisam ser selecionados tanto pelos professores quanto pelos profissionais responsáveis. Este precisa, portanto, de um conhecimento por parte dos profissionais, mais uma vez, surge a necessidade de qualificação dessas pessoas.

Alguns recursos disponíveis na internet

Complementando o que estamos discutindo, foram recuperados endereços eletrônicos e páginas que podem vir a ajudar neste processo de inserção dos alunos no ambiente *web*. Os diferentes espaços virtuais, como bibliotecas, espaços de jogos educativos e recreativos são opções para inovar e inserir crianças neste ambiente.

Na Figura 1 – Biblioteca Digital Infantil



Fonte: <<http://www.ladjanebandeira.org/bpa/bdi.html>>

A Biblioteca Digital Infantil oferece *ebooks* criados por outras crianças, incentivando a escrita e a leitura desde cedo. Como consta no *site*: “tem por missão a criação e divulgação na internet de banco composto por *ebooks* infantis produzidos por crianças que escrevem histórias infantis para crianças”. É mantida pelo ICLB - Instituto Cultural Ladjane Bandeira. O incentivo para que as crianças desenvolvam atividades de escrita é bem visível, no *site*, tem a informação de oficinas para essas atividades.

O Portal Domínio Público é um espaço que proporciona uma variedade de material para leitura. Como informa no próprio *site*:

Propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime, colocando à disposição de todos os usuários da rede mundial de computadores - Internet - uma biblioteca virtual que deverá se constituir em referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral (DOMÍNIO PÚBLICO, 2013).

Fica claro que este espaço constitui importante ferramenta para professores e população em geral encontrar material para leitura. No caso específico, a busca foi pela literatura infantil, que recuperou 22 itens com diversos temas para incentivo a leitura infantil.

Figura 2 – Incentivo à leitura

	Título	Autor	Fonte	Formato	Tam. Arquivo	Acessos
1.	A borboleta azul	Lenira Almeida Heck	[eu] Editora Univates	.pdf	4,94 MB	505.588
2.	A Bruxa e o Caldeirão	João Leon Machado	[pv] Projeto Verical	.pdf	537,14 KB	317.489
3.	Amanda e os Nanorobôs	Eliu Quintiliano	[es] Edição do Autor	.pdf	946,70 KB	39.687
4.	As abelhas e as formigas	Lenira Almeida Heck	[eu] Editora Univates	.pdf	5,27 MB	20.314
5.	Chuva e sol	Adelina Lopes Vieira	[wk] Wikipédia, a enciclopédia livre	.pdf	33,82 KB	125.028
6.	Conto ou não conto?	Abel Sidney	[es] Edição do Autor	.pdf	650,61 KB	90.307
7.	Dom Quixote	Adelina Lopes Vieira	[wk] Wikipédia, a enciclopédia livre	.pdf	38,76 KB	117.008
8.	Eu que vi, eu que vi	Deivson Amorim do Nascimento	[es] Edição do Autor	.pdf	262,59 KB	52.203
9.	Histórias da Avózinha	Alberto Figueiredo Pimental	[bn] Fundação Biblioteca Nacional	.pdf	360,41 KB	146.038
10.	Histórias que acabam aqui	Maria Teresa Fernandes Pereira Lopes	[es] Edição do Autor	.pdf	490,80 KB	88.703
11.	Morcego	Adelina Lopes Vieira	[wk] Wikipédia, a enciclopédia livre	.pdf	36,01 KB	51.182
12.	Não se perde nada à mesa	Adelina Lopes Vieira	[wk] Wikipédia, a enciclopédia livre	.pdf	31,33 KB	52.660
13.	No reino das letras felizes	Lenira Almeida Heck	[eu] Editora Univates	.pdf	3,60 MB	178.423

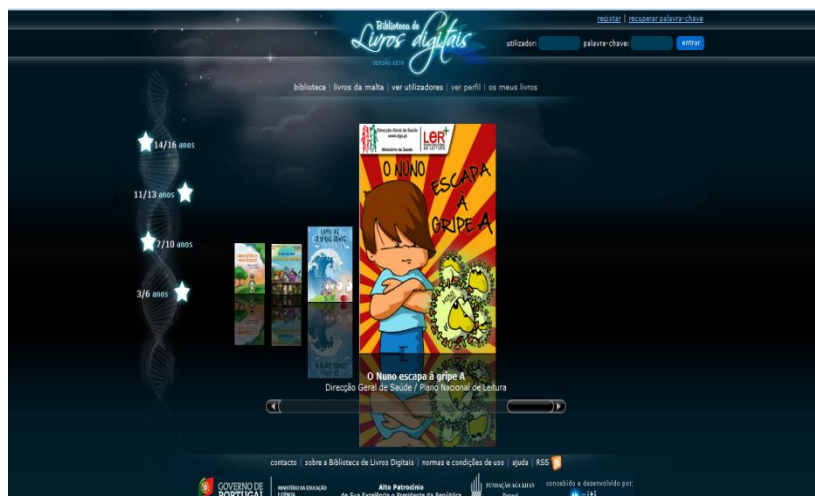
Fonte:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>

O Portal permite que as obras recuperadas sejam lidas tanto na tela do computador como também podem ser impressas, obras de uso público, sem ônus de uso, incentivado pelo governo. Esse espaço também oferece romances, coleções de autores brasileiros ou pedagógicos, além de outros formatos, como som e vídeo. Ainda sobre o portal:

Constitui-se em um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal (DOMÍNIO PÚBLICO, 2013).

Figura 3 – Biblioteca Digital de Livros



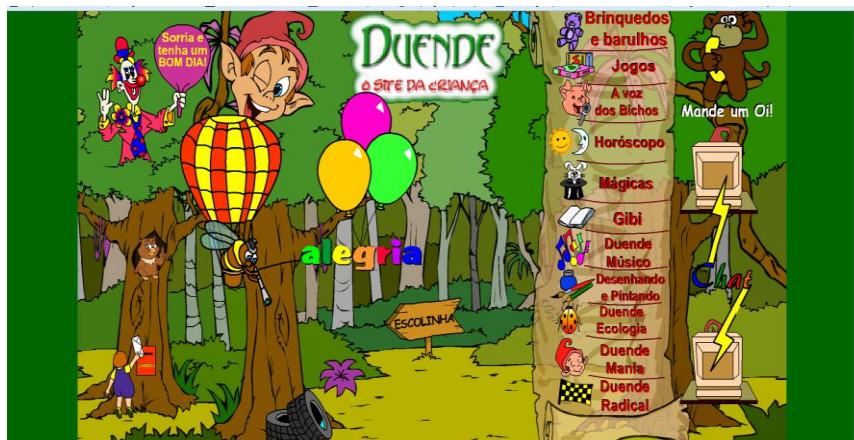
Fonte:

<<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/index.php>>

Esse espaço de leitura é de Portugal, mas apresenta uma ótima opção para acesso à leitura infantil, inclusive separado por idade. No *site*, constam as seguintes informações:

Integrado nas múltiplas acções do Plano Nacional de Leitura, a Biblioteca de Livros Digitais é um espaço dinamizador de iniciativas relacionadas com leitura e a escrita, que se assume como um agregado de livros de autores consagrados e aprovados pelo Plano Nacional de Leitura e, em simultâneo como um repositório de trabalhos realizados por pessoas interessadas em criar outros textos motivados pelo livro que acabaram de ler (BIBLIOTECA DIGITAL DE LIVROS, 2013).

Figura 4 – Site voltado para crianças



Fonte: <http://www.duende.com.br/>

Este *site* apresenta inúmeras atividades para crianças, oferece opções para leitura sobre a ecologia, atividades de dobraduras e atividade educativa como aprendendo as horas.

Há diferentes sugestões de endereços com opções de ensino, pesquisa e recreação que podemos encontrar na Web, entre eles:

- <http://recreionline.abril.com.br> – Site da revista *Recreio on-line*. Banco de dados com vários assuntos. Opção com dicas para professores. Diversos jogos, como: quebra-cabeça, reciclagem, força, sequência, memória, 7 erros, batalha naval e outros recreativos.
- <http://www.canalkids.com.br> – Jogos *on-line*: memória, vestuário, genius, jogo dos 7 erros etc.
- <http://www.radarkids.com.br/> – Site útil para a realização de tarefas do colégio ou para pesquisas pessoais.
- <http://tvglobinho.globo.com/> – Histórias e jogos dos personagens veiculados pela TV Globinho.
- <http://www.plenarinho.gov.br/> – Site com informações sobre datas comemorativas, educação e muito mais sobre a Câmara dos Deputados, além de jogos e uma interessante área destinada a

demonstrar ao professor a melhor maneira de se utilizar o conteúdo do site durante suas aulas.

- <http://www.geocities.com/EnchantedForest/5151/> – Dispõe de um espaço para colocação de desenhos feitos por crianças quando estes são enviados por e-mail. Possui passatempos (que devem ser impressos), dicas de brincadeiras, curiosidades, além de um espaço dedicado a Monteiro Lobato.
- http://www.bugigangue.com.br/bugigangue/html/princ_hq.htm – Histórias em quadrinhos, jogos, dicas sobre outros *Websites*, entrevistas com personalidades ligadas ao público infantil etc.
- <http://www.iguinho.com.br> – Jogos, quadros para pintar, lego virtual, cartões, quadrinhos e desenhos animados, além de diversas outras atividades.
- <http://www.netds.com.br/kids/> – Dicas de artesanato, saúde, livros infantis e infanto-juvenis.
- <http://www.monica.com.br/> – O portal da Turma da Mônica possui diversas atividades lúdicas, como jogos, passatempos, quadrinhos, músicas, envio de cartões eletrônicos, bichinhos virtuais.

Entendemos que as ferramentas tecnológicas podem contribuir de maneira significativa para inovações nos processos de ensino e aprendizagem. A *Web* permite um leque bem grande de espaços voltados para atender públicos específicos, no nosso caso, as crianças.

O que apresentamos é minúsculo perto da realidade que podemos encontrar disponível na *Web*, desde bibliotecas até jogos educativos que oportunizam novas formas de contato com a realidade virtual. Não há como não inserir as crianças neste universo, as tecnologias estão presentes em nosso cotidiano, em nossas atividades de leitura, ensino, lazer e cultura.

Os professores têm ao alcance oportunidade de desenvolver atividades novas e diferentes, inserindo em seus planos de aula, os diferentes recursos tecnológicos. Não somente espaços digitais como as bibliotecas, mas apresentar ferramentas de som, imagem e textos.

Não deve ser esquecido que os profissionais precisam acompanhar essas mudanças, saber usar os recursos disponíveis,

qualificando o ensino, empenhando-se em aprender de acordo com as propostas de tecnologia. Da mesma forma, é grande a preocupação com a demanda de recursos físicos, estruturas tecnológicas, sem estes não se tem como colocar em prática as diferentes propostas que apresentamos.

Referências

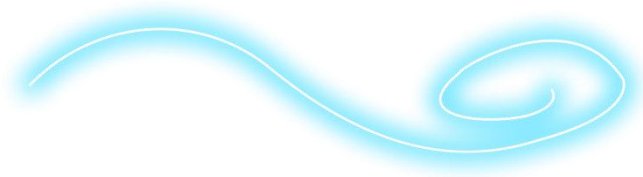
BLATTMANN, Ursula; FRAGOSO, Graça Maria. **O zapear da informação em bibliotecas e internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. **A educação na era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação, n.3, maio/ago. Lisboa, 2007.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/espacos.htm>. Acesso em: 25 jul. 2013.



**Múltiplos saberes e novas possibilidades:
Uma reflexão a respeito da formação
docente**

MÚLTIPLOS SABERES E NOVAS POSSIBILIDADES: UMA REFLEXÃO A RESPEITO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Isabela Abrahão

Abordar o tema formação de professores consiste, antes de tudo, em refletir sobre os vários saberes deste profissional, pensar e repensar em uma identidade da profissão e compreender quais as responsabilidades e o compromisso do professor com sua prática social. Não menos importante, ao refletir sobre a atividade docente, é fundamental investir na formação continuada deste profissional, para que o mesmo ressignifique seus saberes, compreendendo suas ações e conhecendo pedagogias inovadoras que contribuam para seu crescimento pessoal e profissional.

O saber do professor é plural e heterogêneo, portanto, envolve em seu próprio exercício de trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diverso, proveniente de fontes diferentes. Esses saberes são denominados saberes disciplinares, curriculares, profissionais (ciências da educação e da pedagogia) e saberes experienciais (TARDIF, 2012). São eles que compõem o ofício do professor e merecem um olhar atento, pois evidenciam cada qual as suas peculiaridades.

Os saberes disciplinares também são constituídos pelos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes correspondem aos diversos campos do conhecimento e atendem às necessidades da sociedade. Correspondem, portanto, às disciplinas como matemática, artes, história, literatura, entre outros. Esses saberes, portanto, emergem da tradição cultural daquela sociedade.

Os objetivos, conteúdos e métodos que compõem os programas escolares constituem os saberes curriculares. São as instituições de ensino que definem esses saberes para que o professor compreenda-os, aproprie-se deles, e os coloque em prática. Já os saberes experienciais constituem-se na prática profissional, individual e coletiva. Em outras palavras, os saberes experienciais compõem, durante toda a trajetória do professor, as metodologias empregadas, a afetividade, os erros e acertos que o professor experiência durante esta trajetória e que, constituem sua compreensão enquanto profissional.

Além dos saberes gerais e específicos da prática docente existem procedimentos comuns que vão desde o planejamento até a avaliação. Para auxiliar e delinear as diversas interações educativas relacionadas à função do professor, estão listados abaixo, com inspiração construtivista, alguns apontamentos:

- 1) planejar as aulas de forma flexível para proporcionar a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino aprendizagem;
- 2) estimular e construir o conhecimento com a participação e contribuição dos alunos para que ambos, professor e aluno sejam sujeitos do conhecimento construído;
- 3) auxiliar os alunos a encontrarem sentido naquilo que fazem, estudam e pesquisam;
- 4) estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com auxílio e esforço necessários;
- 5) orientar o processo de construção do aluno, de seus saberes, conquistas e progressos;
- 6) estimular à atividade mental autoestruturante que permita estabelecer o máximo de relações com os novos conteúdos;
- 7) estabelecer um ambiente e determinadas relações sempre pautados no respeito mútuo, sentimento de confiança e que promovam a autoestima e o autoconceito;
- 8) promover a socialização entre os alunos, estimulando um ambiente de negociação, participação e construção do conhecimento;
- 9) potencializar progressivamente a autonomia dos alunos “possibilitando que aprendam a aprender”;
- 10) avaliar conforme as possibilidades dos alunos considerando seus esforços, progressões e possibilidades de compreensão;
- 11) estimular a autoavaliação (ZABALA, 1998, p.92).

Estes procedimentos são aplicados de forma flexível de acordo com o professor, o grupo de alunos e a instituição a qual faz parte. De acordo com os itens citados é importante estimular a participação, a

cooperação e a construção do conhecimento desprezando a tradicional concepção de que o professor é o único detentor do saber e o aluno apenas o receptor. Entende-se que quanto maior for o estímulo ao desenvolvimento cognitivo maior será a o interesse do aluno e, por conseguinte melhores serão suas possibilidades e relações com o saber.

Para Tardif (2012), o professor ideal é aquele que

deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p.39).

No entanto, quando nos questionamos a respeito dos saberes necessários que constituem o bom professor, nos deparamos com uma infinidade de saberes já mencionados. Além destes, cada profissional possui suas particularidades, metodologias próprias e estratégias específicas. Cada professor é uno, cada aluno, escola, ou momento vivenciado, são únicos. Portanto, além dos saberes, o professor convive constantemente com as subjetividades, individuais e coletivas, para compor sua profissão.

A sensibilidade do professor também pode ser identificada no que se refere ao seu potencial criador. O profissional considerado criativo inova na escolha de metodologias, e na forma como interage com os alunos ou no modo como ministra as aulas. A criatividade estimula o aluno e o professor, e oportuniza outras formas de pensar sobre os conhecimentos construídos. São sugestões de estímulos que propiciam um ensaio criativo nas aulas:

- dinâmicas de grupo;
- uso de materiais diferenciados que estimulam a criatividade como tintas, recortes, argila, etc.;
- dramatização ou filmagem com a participação dos alunos;
- pesquisas de campo que estimulem novos olhares, descobertas;
- construção de histórias utilizando o conteúdo trabalhado;
- uso de outros materiais além dos livros didáticos disponibilizados pela escola;
- aulas dramatizadas, com música, com dança, etc.;

- atividades que estimulem os cinco sentidos.

O uso de técnicas ou materiais diferenciados na sala de aula não garante que o professor seja criativo. A criatividade, independente da disciplina a ser ministrada, faz parte da prática docente quando o professor se interessa por proporcionar algo novo a seus alunos. Portanto, a necessidade não é de apenas inovar no uso de materiais, mas sim, ensinar de formas variadas, evitando o lugar comum que entedia os estudantes e o próprio profissional. Professores criativos estimulam futuros profissionais também criativos.

Quando trabalha em uma instituição ou em outra organização escolar, as características dessa instituição contribuem para sua formação assim como o professor contribui para a constituição da mesma. Em relação a seus alunos; ao bairro onde trabalha; na relação dos pais com a escola; entre outros, ocorre algo semelhante, ambos se constituem. Os saberes experienciais que formam o professor emergem da relação de si mesmo e com o meio e entre estas interações surgem suas dúvidas, questionamentos e descobertas.

A construção da identidade profissional, quando abordada nos cursos de formação inicial de professores, proporciona que os alunos reflitam e ressignifiquem sobre suas práticas pedagógicas. Analisar a profissão diante das realidades sociais possibilita revisar seus referenciais para modificá-la. O olhar crítico sobre a profissão, portanto, é constante, tanto quanto são as mudanças na sociedade, por isto, o professor está sempre atento a estas mudanças, à cultura, às linguagens e às inovações.

A identidade profissional também muda constantemente. Ela consiste na união de práticas inovadoras de acordo com as necessidades sociais, e de práticas pedagógicas significativas já consagradas culturalmente. Mas tão importante quanto a identidade de práticas compostas pela tradição e pela inovação, a identidade do professor constrói-se pelo significado que cada professor confere à atividade docente, situando-se no mundo e na sua história de vida.

As interações com os pares também desempenham um papel importante no que se refere à identidade do professor. Durante sua trajetória, compõe seus grupos e redes, para potencializar a construção de novos saberes, compartilhar anseios e conquistas. Nestas interações, com outros professores, pais de alunos, alunos, ele também desenvolve outra característica interessante à profissão: a afetividade.

Segundo Tardif (2012), “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional” (p.130). A empatia é um aspecto importante a ser analisado nesta profissão, porque ocorre nas interações com os pares e intensifica o processo de ensino-aprendizagem. A afetividade não é definidora desse processo, mas quando o professor compreende o aluno, suas angústias e dificuldades, quando ele demonstra uma relação de afeto e de atenção, o aluno sente-se acolhido e estabelece uma relação que facilita a construção do conhecimento por e para ambos.

Outro aspecto relevante na profissão docente é a autoridade do professor. Esta representa o respeito que o professor é capaz de impor a seus alunos sem coerção. A autoridade faz parte da missão conferida ao professor pela escola, e está diretamente ligada ao seu carisma e à sua personalidade. A partir do momento em que o professor adquire o respeito e a confiança dos alunos, pode se impor como autoridade em sua área de conhecimento e estabelecer relações mais concisas entre seus pares.

A persuasão, também, é característica importante no que se refere à comunicação, é ela a “arte de convencer o outro a fazer algo ou acreditar em algo”. Ser persuasivo é compreender que o outro é susceptível a ser impressionado, a apaixonar-se, a convencer-se, sob o uso intencional da linguagem. Para tanto, o professor utiliza-se de dramatização, promessas e convicções para persuadir seus alunos a respeito do que quer ensinar (TARDIF, 2012, p.140).

A ética é outro ingrediente fundamental à profissão, não apenas no que se refere à persuasão, mas em todas as ações do professor. Por se tratar de um profissional que lida com um grupo de indivíduos, o professor ético desenvolve seus conteúdos respeitando a autenticidade da informação abordada e respeita a equidade entre os alunos. Ou seja, não basta disponibilizar os conteúdos, é fundamental compreender as diversidades de seus alunos e ensiná-los com equidade.

É elementar que, em uma sala de aula com um grande grupo de alunos, o professor não conseguirá atender para a subjetividade de cada um igualmente. Por isso, cada professor tem seu modo de dividir eticamente sua atenção e tempo respeitando a diversidade de todos. Ocorre o mesmo com os acompanhamentos e avaliações. Cada professor compromete-se a assumir as diferenças entre aplicações gerais de regras e aplicações individualizadas.

No que se refere ao domínio de conteúdos, o professor mantém um olhar atento sobre a forma de representação e acesso a estes

conteúdos, ou seja, a linguagem. A ética está implícita na relação ensino-aprendizagem quando o professor, que domina algo que os alunos não dominam ou não sabem, dispõe o acesso a tais conhecimentos. Esta relação, segundo Tardif (2012), não é técnica nem cognitiva:

Trata-se de um problema ético, pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro – com um outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio. Estamos diante de aspecto bem mal conhecido, que é o das atitudes éticas dos professores em relação aos alunos, aos saberes e à aprendizagem (p.147).

Há professores que excluem alunos e aqueles que falam para todos, respeitando suas diversidades e interesses. Este último compreende que o conhecimento não é privilégio de uns e sim direito de todos, e cabe a ele, profissional da educação contemplar todos sem distinção, com comprometimento, com vistas a garantir a todos o acesso ao conhecimento.

A ética profissional também está implícita nas relações com outros sujeitos institucionais e com a sociedade na sua totalidade. O professor representa a figura diretamente ligada ao ensino já que é ele quem tem contato direto com o aluno. Portanto, suas atitudes, postura, ações, são exemplos não apenas para o aluno, mas representam aquela instituição escolar, o ensino em si. A ética é o compromisso são constantes nesta profissão.

Compreendendo o ofício do professor como uma profissão complexa, a qual contempla diversos saberes, ética, compromisso, afetividade, persuasão, entre outros, é inevitável abordar a formação continuada do professorado, tema tão abordado atualmente. A formação permanente, institucionalizada na maioria dos países, no final do século XX, é defendida por alguns autores e criticada por outros.

Imbernón (2009), afirma que a formação permanente de professores atingiu grandes conquistas, principalmente no que se refere à última etapa do século XX. Entre elas, destaca-se, por exemplo, a crítica à racionalidade técnico-formativa; a análise dos modelos de formação; a crítica à organização vertical; um conhecimento maior da prática reflexiva; os planos de formação institucionais; uma teorização

mais aprofundada sobre o tema ‘formação de professores’, entre outros avanços.

O autor citado pondera que, apesar dos avanços conquistados a partir da institucionalização da formação permanente, há uma tendência em padronizar métodos e técnicas através de cursos ministrados, nos quais o conhecimento do professor é ignorado ou até considerado insuficiente. Em se tratando de formação permanente de professores é fundamental que se considere o método como parte do conteúdo, ou seja, o que se pretende ensinar será tão importante quanto a forma de ensinar.

Contudo, a formação permanente além de institucionalizada também parte de forma individual ou coletiva (em grupos de estudo), quando o próprio professor dá-se conta de que o conhecimento está em permanente construção. Assim, é o professor que se interessa pelo conhecimento, por novas metodologias pedagógicas, pelas inovações e conquistas científicas ligadas ao ensino, participa de eventos e de redes de estudo, acessa *sites* sobre educação, estuda, pesquisa e investe em sua formação permanentemente.

Este interesse, específico de quem atua com o conhecimento é estímulo não apenas ao profissional, mas a todos aqueles que interagem com ele. A curiosidade faz parte deste processo e deve ser “alimentada” diariamente para que o professor (e o aluno) tenha sempre sede do saber. Curiosidade, interesse, investigação e pesquisa fazem parte do saber, e do ser professor.

O professor é também um pesquisador. Por isso, durante o período em que está na instituição, em sala de aula, ele pesquisa comportamentos, metodologias, relações e práticas. Mas, sua pesquisa é contínua e diária até quando não está em seu horário de trabalho. O professor é aquele que está sempre atento à informação, seja na mídia seja nas fontes de conhecimento científico. Ele está focado em contribuir com a construção do conhecimento e socializá-lo.

Alguns profissionais creem que ao se formar, ao consolidar sua profissão, já têm o conhecimento necessário para desenvolver com os alunos. Não compreendem que o conhecimento é renovável e que a sociedade muda constantemente, portanto mudam as metodologias, conteúdos e relações. Desta forma, pesquisar é fundamental, pois confere ao professor a possibilidade de sempre encontrar novidades, curiosidades e até contradições sobre os conteúdos compreendidos.

Quando o professor pesquisa incentiva o aluno a pesquisar. Um professor bem informado, que demonstra interesse pela leitura, pela

escrita e pela pesquisa, provoca no aluno o gosto pelo saber e pela investigação. Desenvolver trabalhos que estimulem a pesquisa em sala de aula e fora dela, como por exemplo: pesquisas de campo; entrevistas; pesquisas orientadas na internet; pesquisas em bibliotecas; são alguns dos exemplos de atividades que estimulam este olhar investigativo.

Além das questões já abordadas até aqui, outra importante característica do trabalho docente é a educação pautada na abordagem de valores. Os valores são considerados conhecimentos subjetivos e em algumas escolas são trabalhados em aulas específicas ou em atividades paralelas, além de serem exemplos na prática do professor, como a ética já citada, compõe o trabalho docente e estão presentes no cotidiano dos indivíduos envolvidos na ação de ensino.

Os valores são ensinados na escola, não apenas pelo professor, mas, pelos gestores, e demais funcionários. Ética, respeito, compreensão, lealdade, fraternidade, entre outros são valores ensinados no dia a dia, na prática e no exemplo que o professor demonstra a seus alunos. Podem fazer parte das atividades no processo de ensino-aprendizagem não apenas como tema de algumas aulas, mas como parte fundante de toda e qualquer processo relacionado à educação.

Evidentemente que, além da ideia de pertencimento a uma categoria fundamental à sociedade, o professor necessita do reconhecimento desta sociedade como peça fundamental para o desenvolvimento econômico, social e cultural. No Brasil, esta realidade ainda está longe de alcançar uma situação ideal, porém, visto que a profissão é recente no país, (começa em 15 de outubro de 1827, com o decreto imperial de D. Pedro I) há muito ainda por fazer, e é necessário que professores e sociedade constituam meios para se chegar à situação almejada de uma educação de qualidade, com profissionais qualificados, valorizados e produtores do conhecimento socialmente construídos.

Diante de tantas responsabilidades, a profissão de professor há décadas vem sofrendo crises, questionamentos e críticas que estimulam um repensar sobre o ofício e sobre a constituição do mesmo. A profissão docente é complexa tanto quanto o seu ofício e as crises vivenciadas incluem questões de ética profissional, dos conhecimentos, estratégias e técnicas; à insatisfação e críticas ferrenhas contra a formação universitária e o poder e a confiança do/no profissional.

Em alguns casos, as escolas oferecem espaços de discussões para que os profissionais socializem e ressignifiquem suas práticas. Em outros, os próprios professores socializam em seus grupos de estudos, ou procuram em cursos solucionar suas dúvidas. Algumas dúvidas dificilmente serão solucionadas. Esta crise, ao contrário de outras, se bem aproveitada, pode ser muito produtiva, porque sugere que o profissional, ao refletir está sempre revendo sua prática e disposto a ampliar suas concepções. Mas nem todas as “crises” são saudáveis.

Devido à complexidade da profissão e da crise profissional, tal problemática não é simples de ser resolvida. Uma vez que, não é apenas uma questão da valorização salarial, nem tão pouco, as reformas impostas verticalmente que serão reestabelecidas a confiança e a valorização do professor. O fortalecimento da categoria, a formação continuada e de qualidade, o reconhecimento da sociedade e o investimento do Estado, e principalmente a construção de uma identidade sólida contribuirão para que a profissão conquiste a valorização a qual o professor tanto merece.

Esta conquista é diária e o processo é lento. Não há fórmulas nem receitas a seguir. O professor em seu exercício diário, nas suas relações com pares e com a construção de sua própria identidade e saberes que ressignifica a profissão. A luta é individual, porque consiste em conviver com as adversidades e alegrias da profissão e, é coletiva, já que o professor em grupo socializa sonhos, anseios e desejos e, assim, fortalece os motivos pelos quais escolheu a profissão.

Escolher esta profissão pode ser extremamente gratificante e tem significados distintos para cada profissional. É uma carreira que contribui com o desenvolvimento pessoal e social; envolve conhecimentos e produção de novos saberes; está em constante transformação e ainda necessita de muitas mudanças. Ser professor implica em fazer uma escolha consciente, pois dela dependem muitas responsabilidades.

Assim, o professor tem deveres, obrigações e dificuldades. Portanto, é primordial que ao ingressar nesta profissão ele compreenda quais são seus saberes e competências e que ao longo de sua carreira desenvolva sua identidade profissional sempre atento às responsabilidades de forma ética.

Referências

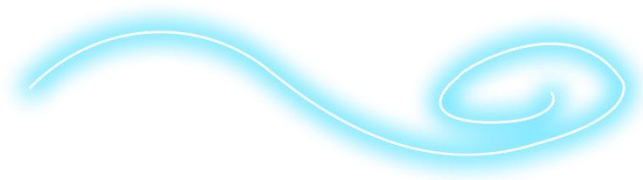
BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**Formação inicial e permanente:
uma reflexão sobre o estágio
supervisionado**

FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

André Martins Alvarenga

Bruna Borges Telmo

Daniel da Silva Silveira

Historicamente, o processo de formação do sujeito não está intrinsecamente voltado a um modelo determinado, onde temos padrões específicos ou moldados. Estes se tornam seres humanos através das relações sociais que estabelecem com o meio, deste modo, construindo conhecimentos necessários para a sua constituição, enquanto ser histórico, ético e cultural. Esse processo é denominado Educação, sendo um ato intencional. De tal modo, é concebida como instrumento de mudança e transformação da realidade social. Por isso, se faz perceber que é fundamental criar práticas voltadas para emancipação dos sentidos, pois, somos seres sociais concretos que estamos em um movimento, em um contínuo processo de busca e descoberta.

No âmbito educacional, tradicionalmente, a figura do professor era de detentor do conhecimento de qualquer ciência, criando uma relação de controle com os alunos, sendo seu principal papel passar os conteúdos, denominado de educação bancária por Freire (1987), cuja função do aluno é apenas de fixar, memorizar e repetir os saberes que o educador repassa.

Como instrumento de mudança dessa realidade que permeia o campo da educação, um elemento fundamental para atingir os objetivos da educação libertadora é a formação de professores, voltado para a formação contínua e permanente, tendo como proposta a reestruturação da lógica da educação conservadora. Essa relação entre os saberes docentes e dos discentes gera uma relação de poder, mas que devem ser transformados a partir de formação continuada. Assim, Veiga (2010) entende que a formação continuada se dá por intermédio de ações desenvolvidas no contexto educativo através de um coletivo de professores, visando à transformação da prática pedagógica, por meio da reflexão crítica de experiências e da atuação consciente do professor na comunidade em que atua. Complementando essa ideia inicial, Libâneo (2004) contribui nessa perspectiva:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p.227).

Deste modo, realizaremos uma contextualização sobre a formação de professores no Brasil e as contribuições que ocorreram no processo educativo. Além disso, enfatizaremos os Estágios Supervisionados que ocorrem, em geral, nos cursos de Licenciaturas como processo de formação inicial de professores. Para fundamentar nossa escrita, utilizaremos referenciais teóricos, como Arroyo (2004), Nóvoa (2002) e Moura (2005).

Contextualização sobre a formação de professores no Brasil

A partir da década de 70 começou um forte debate sobre a formação de professores, pois se entendia que o rumo que a educação tomava estava intimamente relacionado com a formação dos docentes. Desde esse período, diversos espaços de discussões acerca dessa temática foram promovidos pela comunidade científica da área. Portanto, quando se fala em educação, é importante ressaltar o papel do docente para o desenvolvimento da mesma e a inserção desse profissional na sociedade em que essa educação se desenvolve.

Entendemos que a qualidade do ensino está relacionada com a formação inicial e continuada dos professores. Como professores que não possuem o conhecimento teórico específico da sua área abordarão os conceitos necessários na sala de aula? Nessa ótica, entendemos que as Licenciaturas devem priorizar os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos específicos e a prática na sala de aula de forma igualitária, pois os discentes decorrentes desses cursos se constituirão docentes mediante esses três vieses. Os alunos devem obter uma formação que possibilite uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

A formação continuada de professores é uma atividade voltada para a ação formativa dos docentes, que contribui para métodos mais

eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Essa prática tem sido realizada sistematicamente, de modo a atualizar os docentes envolvidos no processo educativo. Nessas ações são apresentadas novas propostas de trabalho, de cunho teórico prático, sugestões de novas alternativas para a prática pedagógica de sala de aula e respostas às indagações dos professores.

É importante mencionar que, embora haja um movimento significativo em prol da formação continuada dos docentes, inclusive com “pacotes” fornecidos pelo Ministério da Educação – MEC, o investimento dos governantes neste quesito, ainda é muito baixo. Como defende Santos (1998), a formação continuada deve estar voltada para a qualificação docente, objetivando a melhoria da prática pelo domínio de conteúdos e de métodos.

Percebemos que uma das grandes dificuldades dos docentes com relação aos conteúdos ministrados está em elaborar uma transposição didática, isto é, relacionar a teoria estudada com a prática da sala de aula. Muitas vezes os docentes ingressam na sala de aula e não possuem o conhecimento necessário para estabelecer relações com as teorias que transcorrem sobre a prática docente. Muitos docentes possuem ainda um agravante maior: eles não possuem também o conhecimento sobre o conteúdo que será ministrado. As atividades de formação continuada são de suma importância para resgatar esses sujeitos e possibilitar que eles realizem novas discussões sobre os conteúdos que irão ministrar, bem como metodologias de ensino inovadoras.

Atualmente, muitos estudos têm mostrado que é fundamental questionarmos e repensarmos quais são realmente os conhecimentos necessários para exercer a docência, que não pode ser reduzida somente ao simplismo de uma junção do tipo saber conteúdo mais metodologias. Ao se pensar em formação de professores, é importante pensar em mais do que ensinar conhecimentos específicos de uma componente curricular e técnicas para serem aplicadas em sala de aula.

Segundo Nóvoa (2002) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p.23). Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Estrela, Madureira e Leite (1999) salientam a importância de se entender que a formação de professores precisa dar respostas às

necessidades da prática docente. Além disso, como cada vez mais o professor é colocado diante de situações desconhecidas, não podemos ignorar suas ansiedades e expectativas frente às inovações e à maneira como percebem e vivem suas dificuldades e carências, que vão se alterando no cotidiano de suas práticas.

Portanto, se cada vez mais aumentam as atribuições do professor, que se sente inerte perante as exigências do cotidiano, vendo-se constantemente diante de situações para as quais não foi preparado, é fundamental que os cursos de formação de professores sejam constituídos de maneira a possibilitar ao futuro professor a oportunidade de uma preparação para o exercício da profissão.

Entretanto, qualquer proposta de formação de professores deve partir do pressuposto de que o aprender a ser professor é contínuo e necessita que o sujeito se aproprie de instrumentos que lhe permitam ir construindo e reconstruindo a sua aprendizagem ao longo do exercício de sua profissão, assumindo-se um agente crítico-reflexivo da sua prática pedagógica. Portanto, considerar os estágios supervisionados como um meio na construção e reconstrução do exercício da docência é um caminho necessário para formação de professores.

Estágios Supervisionados na Licenciatura

O estágio curricular nos cursos de Licenciatura tem como objetivo estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, tal como expressa o Art. 1º, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como o Art. 3º, XI, e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001. O estágio curricular é o momento do aluno da Licenciatura efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino e aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Segundo a Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, o estágio é:

[...] Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado proporciona ao futuro professor vivências de aprendizagens para a vida social e profissional. Com isso, constitui-se, nas diferentes formas de interação com propostas, em um período de vivência na escola e em sala de aula através do qual se pretende dotar os futuros professores de perspectivas de análise que os ajudem a conhecer os contextos histórico/sociais/culturais/organizacionais nos quais acontecerá a sua atividade docente. Nesse sentido, esperam-se desenvolver nos estudantes conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que os possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino, como prática social, coloca-lhes no cotidiano.

A partir das práticas desenvolvidas no estágio se intensificam também os laços entre a universidade e a escola de Educação Básica. Essa articulação universidade-escola agrega novos significados acerca do que caracteriza o trabalho pedagógico tanto para os licenciandos quanto para os professores atuantes em sala de aula. Dessa forma, a interação entre os professores da Educação Básica, professores do Ensino Superior e alunos das Licenciaturas possibilitam que os diferentes sujeitos dialoguem, problematizem e reflitam sobre as demandas educacionais na contemporaneidade, desafios que precisam ser superados e delineiam estratégias de ensino condizentes com a realidade escolar. Na perspectiva de Pimenta (2006), não devemos:

[...] colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente a teoria estudada no curso, que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública [...] (p.70).

A ideia explicitada acima requer que pensemos o estágio como uma atividade central na formação dos professores e que o compreendamos inclusive como um período de permanente reflexão sobre as práticas que desenvolvem, mediadas pela discussão dos diferentes significados que os conhecimentos das ciências da educação assumem na sociedade contemporânea.

Para fundamentar, sustentar e subsidiar essa perspectiva para o Estágio Supervisionado se torna necessário que ele seja orientado por profissionais que possibilitem discussões sobre questões ligadas aos conhecimentos com os quais os alunos trabalham (as ciências) e suas

implicações no contexto de sala de aula e da escola. Esse entendimento aponta, também, para a superação da tradicional fragmentação dos saberes (saberes científicos, saberes pedagógicos, saberes da experiência) e passa a considerar a prática de ensinar como referência para a formação do professor. Entendemos, assim, que, a partir do movimento de articulação entre os saberes científicos das ciências, poder-se-ia elaborar diferentes visões do processo de ensinar e de aprender.

Nesse processo, considera-se fundamental uma maior aproximação entre conhecimentos específicos da área de formação e conhecimentos pedagógicos. Sob essa perspectiva, é necessário ser possibilitadas inúmeras atividades voltadas para a articulação entre prática pedagógica e conhecimentos específicos, de forma que o estágio curricular, por um lado, não configure o único espaço para a construção e implementação de práticas na escola básica e, por outro lado, permita a sistematização do trabalho realizado ao longo do processo formativo.

A busca por melhor qualidade para a educação implica, certamente, também em qualificar a formação de professores. Contudo, não é fácil definir a real função da docência e as características de uma formação que garanta que seja bem exercida.

A complexidade da profissão docente, por exigir que o professor exceda a condição de ser um simples conhecedor e transmissor de conteúdos de um determinado componente curricular, torna difícil definir os conhecimentos que os estudantes das Licenciaturas devem adquirir para conseguir se apropriar do movimento do processo de ensino e aprendizagem e atender às exigências da profissão (LOPES, 2009).

Assim, acreditamos que se o professor aprender a organizar seu ensino em um movimento constante e contínuo de planejar, interagir com seus alunos e refletir sobre suas ações terá melhores condições de desenvolver seu trabalho na prática docente. Portanto, se não existem fórmulas prontas para enfrentar todas as problemáticas do dia a dia da sala de aula, acreditamos que existem modos de aprender a buscar encaminhamentos para a diversidade dos acontecimentos cotidianos.

Considerações Finais

Nesse estudo, inicialmente, apontamos a importância da constituição do ser humano enquanto ser histórico, ético e cultural. Além disso, ressaltamos a importância da formação dos professores como

meio de transformação social, pois é através da educação que podemos mudar a nossa sociedade.

Ainda nesse sentido, enfatizamos os cursos de formação de professores (Licenciaturas), os quais proporcionam um espaço de reflexão sobre as práticas educativas no qual desenvolvemos a práxis (ação-reflexão-ação) no cotidiano, que é essencial na prática do professor.

Deste modo, este estudo/reflexão proporcionou uma consciência crítica sobre o *ser professor*, que somente através da formação (inicial e contínua) podemos perceber. Ou seja, assumir uma posição política e ideológica é fundamental no campo da educação.

Pensar a formação de professores é rever sua formação inicial e sua atuação como docente. Através dessa atuação é que daremos o ponto de partida para o processo de formação, buscando um entrelaçamento contínuo com o cotidiano escolar e o processo de formação do professor.

Nessa perspectiva, o professor se torna agente reflexivo de sua prática pedagógica, buscando um processo autônomo de embasamento teórico, elucidando questões decorrentes de sua prática, gerando novas ações com novas reflexões, e, assim, consecutivamente. Trata-se de um processo permanente para uma prática em constante transformação.

Geralmente, as Licenciaturas desenvolvem capacidades para que os futuros professores estejam, teoricamente, aptos para desenvolver uma prática educativa fundamentada em teóricos. Porém, a prática e a teoria são categorias indissociáveis. Na formação inicial, no que tange aos Estágios Supervisionados, a proposta deve estar clara na inserção do “aluno estagiário” na escola e em sala de aula.

Nesse contexto, é importante desenvolver competências necessárias para a formação profissional, a fim de contribuir, de forma significativa, consciente e transformadora, saberes docentes que percebam os desafios e as possibilidades que o cotidiano escolar lhes oferece como uma forma de prática social. Para contribuir com essa reflexão, Libâneo (2004) afirma que:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é

preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (p.227).

Por fim, nesta relação de formação continuada e de aprendizagens os estudantes de Licenciaturas se constituem educadores. Assim, proporcionando uma formação do professor pesquisador, investigando o campo educacional e relacionando sua prática pedagógica com a práxis educativa, como também, possibilitando o diálogo sobre temáticas emergentes no âmbito educacional, seja em espaços formais e não formais de educação.

Referências

ESTRELA, M. Tereza; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação**, v.7, n.1. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999.p. 29-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEI n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, T. M. **A Formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, L. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. 1.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

Sobre os autores

Alessandra Nery Obelar da Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG.
Bolsista CAPES- Observatório da Educação.

André Martins Alvarenga

Professor Assistente I pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG.

Bruna Borges Telmo

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Camila Ferreira Pinto das Neves

Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e saúde – FURG. Bolsista CAPES.

Daniel da Silva Silveira

Professor Assistente I pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG.

Daniele Simões Borges

Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG.

Fabíola Machado Guedes

Graduada em História. Estudante do curso de Psicologia da FURG. Bolsista de Iniciação Científica (FAPERGS).

Fabrcio Monte Freitas

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG. Bolsista CAPES- Observatório da Educação.

Gionara Tauchen

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Isabela Abrahão

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG.
Bolsista CAPES/FAPERGS.

Lara Torrada Pereira

Estudante do curso de Psicologia. Bolsista de Iniciação Científica (EPEM/FURG).

Larissa Oliveira

Graduada em Administração de Empresas. Estudante do curso de Pedagogia da FURG. Bolsista voluntária.

Maria Helena Machado de Moraes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde- FURG.

Neusiane Chaves de Souza

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG. Bolsista CAPES – Observatório da Educação.

Vânia de Moraes Teixeira Dias

Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG.

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

