

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



ROSANGELA GAMA MAMEDIO

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E
A EFETIVIDADE DO PROJETO PEDAGÓGICO**

**Asunción - Paraguay
2015**

ROSANGELA GAMA MAMEDIO

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E
A EFETIVIDADE DO PROJETO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Carlino Ivan Morinigo

**Asunción - Paraguay
2015**

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E
A EFETIVIDADE DO PROJETO PEDAGÓGICO**

ROSANGELA GAMA MAMEDIO

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dr. Carlino Ivan Morinigo

ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Antar Morel

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Profa. Dra. Susana Barbosa Galvão

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Ismael Fenner Secretario General

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Asunción - Paraguay
2015

Dedico este trabalho aos meus pais, Esmeraldino e Maria da Conceição, e a minha irmã, Elisangela, pelo apoio e companhia nessa viagem maravilhosa que é produzir conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram e fortaleceram diariamente, em especial:

A Deus, que sempre esteve a frente das minhas decisões, me fortalecendo a cumprir cada etapa com sabedoria para superar os desafios.

Aos meus pais, Esmeraldino e Maria da Conceição, que sempre estiveram ao meu lado, dando o apoio de pais e de cúmplices no processo.

A minha irmã, parceira e colaboradora nesta jornada de trabalho.

A minha filha, Monalisa, que apesar da pouca idade, conseguiu me ajudar compreendendo os momentos de ausência de atenção materna.

À Manoela Oliveira pelo apoio e orientações necessárias para o enriquecimento do trabalho.

À direção da Escola Municipal Domingos Mucugê, que me permitiu fazer a pesquisa de campo no espaço escolar com responsabilidade.

Aos educadores da Escola Municipal Domingos Mucugê, pela compreensão e parceria.

A todos, meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa consiste na investigação do produto da formação continuada docente, no contexto do ciclo de alfabetização da escola Escola Municipal Domingos Mucugê (EMDM), Pirai do Norte-BA, tendo em vista a ressignificação da práxis, com ênfase no que propõe o Projeto Pedagógico (PP) para esse fim. Com o firme propósito de se ter um resultado exitoso com esta pesquisa, o enfoque está em teóricos que tratam sobre o tema estudado neste trabalho, mas, especialmente, em Paulo Freire (2002), Ilma Veiga (2012), Moacir Gadotti (2015), além das abordagens acerca da formação continuada defendidos por Vasconcelos (2006), Padilha (2005) e Nóvoa (1992), autores que apontam a questão da formação continuada docente, tendo como referência o Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e a utilização do PP como instrumento fortalecedor e norteador da prática pedagógica da escola. Este trabalho também busca aprofundamento teórico em documentos propostos pelo MEC, como a Lei nº 13.005/2014, que Institui o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, além dos documentos que fundamentam os Programas Estadual e Nacional pela Alfabetização (Pacto/Pnaic). Em termos metodológicos, configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo permitido, a partir da aplicação dos instrumentos, a percepção de que a ressignificação da prática docente através da formação continuada significativa contribui com a elevação da qualidade do ciclo de alfabetização da escola em estudo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Projeto Pedagógico.

RESUMEN

Esta investigación es investigar el producto de la enseñanza de la educación continua en el contexto del ciclo de alfabetización escolar Escuela Municipal Domingos Mucugê (EMDM), Norte-BA Pirai, teniendo en cuenta el nuevo enfoque de la praxis, con énfasis en proponer el Programa de Educación (PP) para este propósito. Con el firme propósito de tener un resultado exitoso de esta investigación, la atención se centra, sobre las operaciones teórica sobre el tema estudiado en este trabajo, pero sobre todo en Paulo Freire (2002), Ilma Veiga (2012), Moacir Gadotti (2015) además de los accesos a la educación continua defendido por Vasconcelos (2006), Padilla (2005) y Nóvoa (1992), los autores señalan la cuestión de la educación continua del profesor, en relación con el Programa Estatal de Alfabetización en el Programa de Medio One y Nacional Alfabetización en el Uno Edad (PNAIC), y el uso de PP como potenciar y orientar instrumento para la práctica escolar de enseñanza. Este trabajo también busca profundización teórica en los documentos propuestos por el MEC, como la Ley N ° 13.005 / 2014, que establece el Plan Nacional de Educación (PNE), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), n. 9394/96, además de los documentos que se basa el Estado y los programas nacionales para la Alfabetización (/ Compacto Pnaic). En cuanto a la metodología, se presenta como una investigación cualitativa, de haber permitido de la aplicación de los instrumentos, la percepción de que la redefinición de la práctica docente a través de la educación continua significativa contribuye a la calidad del ciclo de alfabetización de la escuela secundaria estudio.

Palabras clave: Educación Continua. Enseñanza Práctica. Proyecto Educativo.

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Aprendizagem
EMDM – Escola Municipal Domingos Mucugê
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PACTO – Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Projeto Pedagógico

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Resultado da Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA) na Escola – 2013	58
Tabela 02	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Municipal Domingos Mucugê	58
Tabela 03	Amostra do Questionário objetivo	62
Tabela 04	O PP e a ação docente: entre o que se sabe e o que se empreende na práxis	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Tempo para Gostar de Ler	61
Figura 02	Estrutura do plano de aula construído pelo professor C	71

Quadro nenhum está acabado disse certo pintor; se pode sem fim
continuí-lo, primeiro, ao além do quadro. Que, feito a partir de tal
forma, tem na tela, oculta, uma porta que dá a um corredor que leva
outra e a muitas outras.
João Cabral de Melo Neto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E O CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO	17
2.1	ASPECTOS BÁSICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS E PRINCÍPIOS	18
2.2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	23
2.3	O PERCURSO FORMATIVO DOS EDUCADORES DO 1º AO 3º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL DOMINGOS MUCUGÊ	26
3	CONCEITOS SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO	31
3.1	A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CENÁRIO DO PROJETO PEDAGÓGICO	37
3.2	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UM DOS CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E DE EFETIVIDADE DO PP	41
3.3	AUTONOMIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	45
4	METODOLOGIA APLICADA: PROCESSOS E RESULTADOS	48
4.1	CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA DE PESQUISA	48
4.1.1	Contexto da pesquisa: a Escola Municipal Domingos Mucugê	52
4.1.2	Os sujeitos da pesquisa	54
4.1.3	Análise de dados	54
5	A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EMDM, EM CONFORMIDADE COM O PP DA ESCOLA A PARTIR DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE	

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado: A Formação do Educador: A Ressignificação da Prática Docente e a Efetividade do Projeto Pedagógico (PP)¹, tem a intenção de refletir sobre a formação do professor no ciclo inicial de alfabetização e como se dá essa reflexão no PP da Escola Municipal Domingos Mucugê (EMDM), a partir da investigação da atuação docente antes e após a participação nos cursos de formação continuada docente propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e pelo Pacto Estadual com Municípios pela Alfabetização na Idade Certa².

Pensando assim, faz-se necessário discutir sobre a relevância das propostas dos Programas Pacto e Pnaic no contexto do ciclo de alfabetização e a teorização da prática no processo ensino-aprendizagem. O tema surge frente a uma série de reflexões que circundam o fazer pedagógico e por se acreditar que a teoria não pode ser dissociada da prática, tendo em vista a formação em um contexto de ressignificação da prática a partir de experiências que possibilitem a promoção de uma aprendizagem significativa.

O objeto norteador deste trabalho consistiu na investigação sobre como os cursos de formação continuada docente, no contexto do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Domingos Mucugê, favorecem a ressignificação da prática docente e a efetividade do Projeto Pedagógico. Em uma abordagem mais específica, analisou-se a proposta pedagógica e a filosofia do Projeto Pedagógico (PP) da escola em estudo, considerando pesquisa e análise da correlação entre a formação docente, a aplicabilidade do Projeto Pedagógico (PP) no cotidiano escolar e a práxis docente. Também serviu como direcionamento de estudo a apreciação das contribuições dos cursos de formação continuada para atuação docente em nível conceitual e metodológico.

Como elemento motivador para a realização deste trabalho, considerou-se cerne desta pesquisa como os cursos de formação continuada no contexto do ciclo

¹ Em conformidade com Veiga (2002), que defende que todo projeto da escola é, também, um projeto político, este trabalho tratará o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como Projeto Pedagógico (PP).

² No ano de 2015, em função do Programa de Governo, a nomenclatura Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa (Pacto Estadual) foi alterado para Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa.

de alfabetização da Escola Municipal Domingos Mucugê têm propiciado a ressignificação da prática docente e a efetividade do Projeto Pedagógico.

Optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa, com especificidade descritiva e interpretativa, a fim de atingir um olhar direcionado ao trabalho pedagógico *in loco*. A tipologia metodológica utilizada foi de natureza etnográfica e observação participante. Também foi realizada pesquisa bibliográfica, considerando referenciais teóricos já publicados, livros, documentos e relatórios institucionais.

De acordo com Lakatos (2003, p.118), o pesquisador necessita conhecer a teoria já existente, pois é ela que servirá de indicador para a delimitação do campo ou área mais necessitada de pesquisas. A partir deste entendimento, foram realizadas leituras sobre pontos essenciais para a compreensão desta pesquisa, a citar: o Projeto Pedagógico (PP) da escola; a formação do educador; os fundamentos teóricos e metodológicos dos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do Governo Federal; e Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa (Pacto Bahia).

Os estudos realizados, em confronto com a apreciação de documentos da Unidade Escolar (UE) favoreceram a compreensão e o confronto de ideias a partir do conhecimento sistêmico e da realidade percebida, considerando, para tanto, dados pesquisa de campo.

Em uma abordagem complementar, Fonseca (2002) diz

A pesquisa é a atividade nuclear da ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (FONSECA,2002. p.20).

Dessa forma, partindo de referenciais bibliográficos com vistas à promoção por parte do pesquisador de um olhar mais minucioso acerca da realidade pesquisada, intencionou-se oferecer uma possível resposta à inquietude expressa no problema que norteia esta produção.

A respeito do referencial teórico, muitos autores foram consultados. No entanto, citá-los um a um, comprometeria a intencionalidade da leveza proposta para apreciação deste trabalho. Desse modo, evidenciam-se como principais Veiga (2012), autora que oferece bases sólidas para reflexão sobre a compreensão,

construção e dimensão do projeto político pedagógico na instituição educacional. Padilha (2005) fortalece o estudo sobre PP ao abordar sobre a ação concreta de todos os membros integrantes da comunidade escolar em favor da educação.

Nóvoa (2002) trata da formação do professor e o desafio das novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes em sua profissão. O mesmo defende que a própria escola é espaço produtor de práticas educativas, porém, ainda pouco explorada. Para subsidiar o entendimento sobre metodologia científica, reportou-se a DEMO (2004), que descreve com objetividade sobre o estudo, a pesquisa e a investigação. Buscou-se nessa fonte, alguns entendimentos sobre metodologia e sobre os princípios da construção da ciência, sem perder de vista a importância da prática e da posição social do pesquisador. Também reporta-se a Vasconcellos (2006) que dialoga sobre o PP em paralelo com os demais instrumentos de planejamento presentes na escola, bem como o papel e a responsabilidade dos atores envolvidos no processo.

O presente trabalho está estruturado em capítulos, a considerar esta introdução, sendo que o segundo capítulo discutirá sobre a formação do educador e o ciclo inicial de alfabetização, abordando sobre os conceitos e princípios básicos alimentadores da formação docente, assim como as políticas educacionais para a formação do educador do referido ciclo, na Escola Municipal Domingos Mucugê.

O terceiro capítulo trata sobre os conceitos acerca do projeto pedagógico, especificando a formação do educador no cenário do PP, dialoga sobre o planejamento participativo enquanto um dos caminhos para ressignificação da prática educativa e de efetividade do PP, a autonomia como elemento constitutivo desse planejamento, também tendo como referência a escola em análise.

O quarto capítulo apresenta, com brevidade, o contexto e os sujeitos da pesquisa, quais os instrumentos utilizados e o resultado desta aplicação, através da análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados. O aspecto relevante desta pesquisa consiste em acompanhar o movimento do ciclo inicial de alfabetização na sala de aula por meio dos resultados da formação docente realizados pelos Programas Nacional e Estadual de Alfabetização na Idade Certa, procedendo, para tanto, com uma análise da aplicação dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e do diário de campo, fruto das observações de aula, momento em que optamos por fazer um recorte da apreciação de como os docentes empreendem o processo de formação ao lidar, potencialmente ou não, com o currículo, o

planejamento, a ludicidade, a proposta de avaliação, considerando a efetividade do PP da unidade escolar.

O quinto capítulo consiste em apresentar qual foi a contribuição da formação do educador para a elevação da qualidade do ciclo de alfabetização da EMDM, em conformidade com o PP da mesma, a partir da resignificação da prática docente.

Sabe-se que este trabalho não tem finalidade conclusiva, mas pretende-se que o mesmo sirva como elemento instigativo aos acadêmicos e demais leitores interessados pelo tema aqui tratado para ampliarem as discussões e as pesquisas.

2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E O CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

A formação do educador consiste em um tema que vem sendo discutido com maior afinco, além de estar recebendo destaque nas políticas públicas educacionais, no sentido de ampliar e fortalecer a qualidade da educação. No aspecto formativo, é compreendida como uma cultura que amplia o conhecimento e as possibilidades teórico-metodológicas do educador, ressignificando a prática docente, bem como valida o compromisso institucional e individual.

Nesse contexto, entende-se como compromisso institucional o cumprir de responsabilidades do Governo Federal e das secretarias de educação para atender as necessidades físicas e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, o que desencadeia o surgimento de diferentes estratégias formativas para aprimoramento do fazer pedagógico cotidiano. Com relação ao compromisso individual, o educador deve compreender-se como sujeito em constante desafio de

[...] conhecer novos caminhos e a experimentar novas experiências. Nesse sentido, para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que esse processo visa a contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (BRASIL, 2012. p.28).

Trata-se de uma automotivação, no sentido de o formador buscar em si o desejo de buscar o novo, de ressignificar sua própria prática a partir da satisfação pessoal e profissional. Sabe-se que o mercado de trabalho demanda o desempenho de novos papéis, mas é o sentido que a mudança apresenta para o profissional que garante a efetivação do resultado.

Neste cenário, este trabalho se propõe a dialogar sobre a formação do educador e o ciclo de alfabetização, este que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental, pensado a partir do comprometimento na aprendizagem do aluno por conta da alfabetização tardia. Com isso, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O principal objetivo deste programa, além de alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino

Fundamental, consiste em apoiar as escolas públicas, tanto com formação continuada de professores alfabetizadores, como na distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização.

Este Programa apresenta quatro eixos de atuação, sendo o primeiro,

1° - Formação continuada de professores alfabetizadores: curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos, educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizados pelas universidades públicas nacionais. [...]. (BRASIL, 2015. p.01).

Essa ação fortalece o movimento entre as esferas federal, estadual e municipal, uma vez que, de acordo com o MEC, o objetivo é formar, ao longo de dois anos, educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Esta proposição fortalece a meta 16 do Plano Nacional de Educação, instituído através da Lei nº 13.005/2014, que pretende

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014. p.12).

Através do pensar e da validação de programas de formação que vem surgindo, agora fortalecidos em Lei, esse direito aos professores vem sendo garantido com maior seriedade. A especificidade do primeiro eixo de atuação do Pnaic, vinculado a uma meta nacional e avaliado por provas nacionais, vêm tornando essas formações mais articuladas às políticas públicas.

2.1 ASPECTOS BÁSICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Para dialogar sobre os principais conceitos e princípios da formação docente, considera-se relevante apresentar o significado de formação enquanto ato ou efeito de formar ou formar-se (MICHAELIS, 2009). Dessa forma, a formação docente é

compreendida como a ação de formar o professor para ser efetivamente profissional, conhecedor de saberes essenciais ao desenvolvimento da sua profissão. Esse processo de formação do educador pode ser inicial, quando ele ingressa efetivamente na profissão; ou continuada, quando este profissional já possui a certificação que lhe possibilitou o acesso ao campo profissional e encontra-se na condição de pesquisador, investigador dos fundamentos que fortalecem a sua prática. A participação em seminários, colóquios, congressos e jornadas pedagógicas promovidas por secretarias estaduais ou municipais de educação são situações compreendidas nesta formação.

Para se abordar sobre as estruturas de formação docente, faz-se necessário estabelecer uma associação sobre a maneira como esta é compreendida, bem como os objetivos de que tipo profissional a sociedade quer ter: se é um profissional que se adéque às condições sociais ou se um profissional reflexivo e problematizador, buscando instrumentos que favoreçam a sua realidade, com vistas à transformação qualitativa a partir de mudanças quantitativas. Nesse aspecto, a formação de professores é discutida de diversas formas, considerando a perspectiva de autores distintos que abordam sobre a temática em questão.

Existem muitas discussões a respeito do excesso de formações e do retorno das mesmas na atuação profissional. Neste sentido, autores como Estrela (2006), ressaltam que

[...] constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, pelo menos nos países ditos desenvolvidos. (2006. p.43).

Em busca de uma melhor compreensão acerca deste descompasso de ideias, Imbernón (2009) destaca que

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (2009. p. 34-35).

Tem-se percebido correntes tentativas de soluções para os resultados negativos apresentados no âmbito educacional. Destarte, ainda se percebe

limitações às políticas que contemplam a formação continuada, estas expressas de maneira que evidencia o docente como responsável pelos problemas educacionais. Em verdade, se percebe ainda nos diálogos acadêmicos equívocos quanto ao significado da educação, esta ainda confundida com o ato de preparar tecnicamente para o mercado de trabalho. Educar vai além da transmissão de conteúdos: é necessário não somente apreendê-los, como também aprender a fazer uso dos mesmos no cotidiano intra e extraescolar. O cenário atual urge por transformações que devem ser constantes e preparatórias para a vida, a fim de se saber enfrentar obstáculos, bem diferente de um professor enquanto profissional que é visto como um executor de tarefas. Nessa visão, Veiga (2009) diz que

[...] aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada (2009. p.17).

A partir deste diálogo, percebe-se que o trabalho docente se resume à aplicação de metodologias prontas para serem utilizadas nas salas de aula e sem distinção dos diversos contextos. O professor é visto como um reproduzidor do conhecimento sem oportunidade de espaço para a compreensão das múltiplas relações existentes entre os elementos que compõem a realidade concreta, local e global, em que a sua prática pedagógica está inserida. A prioridade não está no zelo com o processo, mas no foco quantitativo dos resultados esperados.

Para Nóvoa (1992), existem as concepções estruturantes e interativo-construtivista. A primeira engloba os paradigmas tradicional, comportamentalista e os saberes oriundos da academia, entendendo a formação universitária posição privilegiada. A segunda concepção contempla o desenvolvimento de práticas reflexivas na esfera da formação continuada. Destaca-se, com isto, a relevância dos processos formativos capazes de desenvolver a dialética, a reflexão e a investigação sobre a prática profissional, baseando-se nas necessidades dos sujeitos e nos contextos educativos, racionalizando essa prática.

Fortalecendo esse diálogo, Donald Schön (2000) aborda sobre o professor reflexivo envolto a uma racionalidade técnica, ao enfatizar o uso de regras pré-determinadas por especialistas para a solução dos problemas da profissão e desvalorização de saberes provenientes da experiência docente. A partir dessa leitura, essa prática é problematizada, permitindo com isso um diálogo sobre a

concepção da racionalidade prática, sob a pretensão de abordar sobre a teoria do professor reflexivo.

Essa discussão chegou ao Brasil no início da década de 1990, permeando com o surgimento de correntes pesquisas acadêmicas e influenciando nas políticas de formação docente. Neste período, a propagação da obra: *Os professores e a sua formação*, em 1992, coordenado por Nóvoa favoreceu a ampliação dessa discussão no país. Essa proposta de reflexão na ação, proposta por Schön objetiva capacitar o profissional a criar soluções para lidar com novas situações que desencadeassem espaços para a construção e problematização de novos temas de investigação.

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada (NÓVOA, 2015.p.15).

A reflexão na ação apresentada por Nóvoa a partir da discussão de Schön consiste no conhecimento produzido no curso da ação, enquanto essa ocorre. Compreende o pensar durante a ação a fim de nela interferir para dar-lhe um novo direcionamento. O diálogo por si só, sem uma interlocução com o registro e reflexão subsequente, compreende um mero cumprimento burocrático, dissociado da ressignificação da prática. Compreende-se que a ação refletida desencadeia a perspectiva do aprender fazendo.

Reportando a um período mais histórico da formação docente, torna-se relevante resgatar a legislação educacional para estabelecer reflexões sobre as políticas públicas, bem como suas relações, causas e consequências. Também reflete sobre a importância e o contexto em que legislações são aprovadas e passam a reger legalmente futuras ações e políticas públicas de educação. “A legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem” (GATTI, 2008, p.10).

Em conformidade com a autora, a legislação representa um fortalecimento às políticas públicas implantadas, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento dessas ações a serem desenvolvidas. Sequenciando o diálogo histórico sobre as legislações que amparam a formação continuada, no ano de 1996, envolta às

reformas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), LDB, tendo nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013 instituiu no art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2015. p.01).

Dando sequência ao breve retrospecto histórico, considera-se relevante mencionar que no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, correntemente, foram surgindo as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, passando a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Apesar dos ajustes ocorridos em função dessas novas diretrizes, ainda se assiste nos cursos de licenciatura dos professores especialistas a predominância da oferta de formação na área disciplinar específica, sem ampliação de olhar para a formação pedagógica.

Compreende-se que o educador licenciado em Pedagogia necessita estar apto para a formação mais holística, desvinculando-se da fragmentação entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, devendo passar por uma base comum formativa. Sabe-se que a formação de professores está ocorrendo, tanto por vias públicas, quanto por busca autônoma dos professores. No entanto, é preciso intensificar o diálogo sobre a perspectiva de mudança na atuação do docente egresso das universidades, além da forma como é conduzida a formação ofertada pelas instituições de ensino superior. De acordo com Gatti (2011),

[...] é preciso começar por compreender que essas competências existem e que o docente universitário deve preparar-se para um trabalho formativo, que implique envolver atividades de pesquisas e de experimentação em espírito de parceria com os professores, aprendendo a reconhecer e valorizar as competências recíprocas e a partilhar a definição de objetivos de formação continuada ou pré-serviço. Isso implica uma mudança profunda na cultura profissional acadêmica e no exercício de suas funções (GATTI, 2011.p.155).

Embora se compreenda que o foco deste trabalho não consiste na investigação da qualidade dos cursos oferecidos nas instituições de ensino superior, é relevante destacar que as faculdades e universidades também desempenham um

papel importante quando se refere a ressignificação da prática docente e quando se observa lacunas no desempenho em sala de aula. O foco deste trabalho é usar como referência as formações dos programas Pnaic e Pacto Estadual com Municípios, mas não se pode deixar de considerar que o professor também vem de um processo de formação.

2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, muitos diálogos começaram a surgir em favor do ciclo de alfabetização. A principal finalidade consiste em assegurar a todas as crianças maiores oportunidades de aprendizagem, bem como a elevação da qualidade do ensino.

A partir de então, começou-se a articular políticas públicas voltadas para o ciclo de alfabetização, que compreende o atendimento das crianças de 06 (seis) a 08 (oito) anos. Neste processo, reportou-se a uma experiência ocorrida no Estado do Ceará no ano de 2002, quando o deputado estadual Ivo Gomes foi eleito e levou à Assembleia Legislativa sua experiência como secretário de Desenvolvimento da Educação de Sobral. Como presidente do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, o mesmo inseriu em 2004 um programa de erradicação do analfabetismo desenvolvido no município de Sobral, constituindo-se em 2007 no Estado como Programa pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Foi a partir dessa experiência que surge, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), um programa aprovado pelo Senado Federal por medida provisória 586/2012, firmado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, destinado a atender o ciclo de alfabetização, com a intenção de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade matriculadas no ensino regular, ao final do 3º ano do ensino fundamental. No Art. 1º, este documento trata sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pnaic, reforçando no Art. 2º esclarece que

O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e ocorrerá por meio de

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e
II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL, 2015. p.01).

Além deste apoio, também são articuladas diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação continuada de professores alfabetizadores, a fim de fortalecer a prática pedagógica através de processo formativo. Na ação do Pnaic são considerados quatro princípios centrais ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Sob esses aspectos, compreende-se que o processo de alfabetização no contexto atual encontra-se como prioridade nacional, uma vez que o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Paralelo a esse diálogo e preocupados em atender as crianças do ciclo de alfabetização, no ano de 2011, foi lançado no Estado da Bahia, através de decreto nº 12.792/2011, o *Programa Estadual Pacto pela Educação*, implementado no âmbito do ensino fundamental do sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o Estado da Bahia e seus municípios. Este Programa surge a partir da definição de priorizar a elevação da qualidade da educação básica no Estado, da de-

cisão de acelerar o ritmo de melhoria dos resultados educacionais e de fortalecer o regime de colaboração.

O programa tem como meta atender os 417 municípios, à proporção que forem fazendo adesão. O atendimento é realizado pelo governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação, através da garantia da formação, se responsabilizando pelos custos de hospedagem e de alimentação, o acompanhamento e a avaliação do programa, assim como a publicação e distribuição de materiais pedagógicos para estudantes e professores na fase de alfabetização de escolas da rede estadual e municipal.

Compreendendo uma ação em parceria, os municípios assumem a participação dos professores nas atividades de formação, a oferta de reforço escolar e a montagem dos cantinhos de leitura, com o apoio da Secretaria da Educação do Estado, que também vai garantir a distribuição de livros de literatura infantil.

O objetivo do programa consiste na elevação da qualidade da educação na Bahia, a partir da formação de uma rede que envolve uma parceria entre prefeitos, educadores, alunos e empresários.

Envolto a esse diálogo acerca do Pnaic e do Pacto Estadual, percebe-se a busca de formas distintas para pensar sobre a proposta e a intenção da escola, agora através de diálogos sobre o Ciclo inicial de alfabetização presente na constituição das práticas pedagógicas docentes e de sua formação.

A Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), traz na Meta 5: *alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamenta. (BRASIL, 2015)*. Ou seja, o país está reunindo esforços para sinalizar a importância desta meta, uma vez que a mesma suscita um compromisso para toda a sociedade brasileira. Para o cumprimento delas, os desafios são notórios, a começar por discussões conceituais sobre alfabetização, bem como as expectativas de aprendizagem para este ciclo contemplado.

Compreende-se que o ciclo é um caminho a ser seguido pelas instituições escolares através da busca constante pela identidade dos profissionais que se propõem a fazer educação, bem como seu trabalho coletivo e individual. Nessa perspectiva, a oferta de uma educação de qualidade é fundamental, entendido como uma ação associada ao cumprimento de papéis nas esferas federal, estadual e

municipal para que a prática educativa possa ser observada, refletida e ressignificada.

2.3 O PERCURSO FORMATIVO DOS EDUCADORES DO 1º AO 3º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL DOMINGOS MUCUGÊ

É interessante ressaltar que ao longo do processo histórico a sociedade tem passado por inúmeras mudanças e transformações em todas as esferas do âmbito sócio-político e educacional, o que tem mobilizado educadores a refletirem sobre sua formação profissional e práticas inovadoras que atendam às novas demandas do mercado constituído de uma clientela diversificada, típica do pós-modernismo.

Portanto, torna-se fundamental construir mecanismos que não limitem o educando a mera reprodução de conteúdos e práticas estanques, que alienam a criança a fragmentação de conceitos, restrito apenas ao contexto da sala de aula. Diante disto, na contemporaneidade, estima-se a implantação de um currículo que possa contribuir com a reflexão crítica dos educandos, pautados em um novo olhar para a educação e para a sociedade.

Assim sendo, a formação do educador e oferta de uma educação de qualidade é tema recorrente nos discursos de profissionais da educação por contemplar todos os segmentos da sociedade. Em consonância a este pensamento convém citar Machado quando afirma:

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas de inovação curricular situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999, p. 95).

Pensar em teoria dissociada da prática, torna-se teoria vazia, onde as situações de aprendizagem não acontecem de forma significativa resultando em uma baixa qualidade no ensino e déficit de aprendizagem. Portanto, os cursos de formação para professores, em especial, o curso de Pedagogia tem dado real atenção a estes parâmetros, ofertando a partir de teorias correlacionadas à prática, uma nova roupagem ao fazer pedagógico, evitando as constantes crises de

identidade que muitos educadores enfrentam no início de sua jornada enquanto pedagogos em sala de aula.

Desta forma, salienta-se a importância do papel do educador como agente do processo educativo, pois é a partir desta valoração humana e profissional que a educação irá alçar novos voos, seja em sua formação teórica e autonomia crítica e consciente de correlacionar a teoria à prática educativa.

Não se deve perder de vista que a garantia da qualidade no curso superior é o caminho para a construção de uma metodologia de bases sólidas ancorada em abordagens significativas para os discentes da rede regular do Ensino Fundamental.

Pensando assim, deve-se engajar nos cursos de formação do educador os quatro pilares básicos da educação: aprender a ser, a aprender, a conviver e sobretudo a fazer, pois a teorização sobreposto à prática, no sentido de versar sobre o transformar a sociedade e formar cidadãos críticos e reflexivos, desgastou-se no decorrer da trajetória por ficar sempre na teoria, produzindo uma série de obstáculos no processo ensino-aprendizagem.

É relevante citar neste contexto, Demo, quando afirma:

Deposita-se sobre a pedagogia a expectativa de se transformar no lugar estratégico de alimentação permanente da vocação inovadora. Sendo educação e conhecimento os fatores centrais do desenvolvimento humano, é mister construir com criatividade e autonomia tal relação, plantar a universidade como um todo nessa rota, manter monitoramento permanente do desempenho qualitativo, fazer a vanguarda pela renovação constante das didáticas (DEMO, 2004, p.118).

Em conformidade com o autor, acredita-se que a formação é extremamente necessária, desde que aliada à novas metodologias capazes de direcionar aprendizagens de forma autônoma, provocando o educando a querer aprender e buscar sempre mais, tornando o ato de educar uma ação significativa e não uma mera reprodução que apenas simplifica o ato de aprender.

Desta forma, a sociedade concede ao educador a responsabilidade de mediar um conhecimento que atenda aos parâmetros de sistematizar conceitos inerentes ao currículo e a vida do educando. É tarefa fácil?

Em se tratando de uma postura radical e resistente às mudanças, torna-se uma ação quase impossível, porém muitos educadores estão abertos às inovações,

refletindo sobre as melhores formas de atender as demandas impostas pelo próprio sistema acadêmico e socioeducacional.

Portanto, a Formação continuada a serviço do desenvolvimento da práxis pedagógica ainda é um desafio muito grande, em se tratando de Programas que pretendem oferecer propostas que possam alicerçar uma melhoria na qualidade da educação.

Esta preocupação vem despertando a iniciativa de gestores em querer implementar políticas públicas emergenciais, tendo em vista o déficit de aprendizagem e enfraquecimento na conquista dos resultados desejados.

Pensando assim, a Escola Municipal Domingos Mucugê, com o objetivo de articular a teoria à prática pedagógica, em 2013 passou a adotar a proposta do Pacto Estadual, através de adesão feita pelo município, com a tentativa de buscar respostas significativas aos desafios mais contundentes da Rede.

Desse modo, os problemas recorrentes na Unidade Escolar supracitada, especificamente os resultados da Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), além da agravante baixa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em caráter municipal, no que tange pela elevação da qualidade da educação, têm despertado olhares curiosos e preocupantes sobre o que vem acontecendo na educação em Piraí do Norte, em especial, no contexto da Escola Municipal Domingos Mucugê.

Partindo desse pressuposto, as ações de formação continuada e acompanhamento na sala de aula passaram a acontecer com maior afinco, considerando a junção entre o Pacto Estadual e o Pnaic em 2014, com a premissa de melhorar a aprendizagem dos discentes e qualidade do ensino. Assim sendo, a formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), aos multiplicadores em consonância com a formação nos municípios, tem impulsionado a busca de estratégias que conduzam a reflexão crítica da teoria paralela à prática significativa.

Em atenção a este contexto de significados, pensa-se no discente como um ser singular, onde suas especificidades fazem parte de um processo que envolvem todos os âmbitos sócio-políticos, econômicos e culturais. Portanto, é acordado no material de apoio situações que evidenciam práticas cotidianas, capazes de promover a interação do sujeito com seu meio social.

Apesar da clareza nas propostas do Programa apresentadas, em uma apreciação ainda que superficial, a Escola não dispõe de Reforma Curricular, o Projeto Pedagógico (PP) precisa enquadrar-se na modalidade de ciclo, com a tentativa de aprofundar as práticas de letramento, como elemento propulsor da participação social, desmistificando a prática conteudista.

Desse modo, a leitura e a escrita, como princípio de participação e autonomia, obedecem determinados critérios que precisam ser consolidados nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de conceitos estabelecidos pelo Programa, objetivando concordar com a Proposta Curricular da Escola.

Destaca-se também a Jornada Pedagógica que acontece anualmente, como um subsídio que consolida as ações cerceadas pelo PNAIC, discutindo temas relevantes, porém, mais amplos no contexto educacional, a citar: Avaliação e Planejamento.

A partir das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, as oficinas sobre ludicidade, psicogênese, passaram a fazer parte deste novo cenário da Escola Municipal Domingos Mucugê. Isto quer dizer que a Equipe Administrativa, Educadores, tem buscado incessantemente sua autoformação no sentido de aprimorar a prática, haja visto que, em sua maioria, os professores são graduados em Pedagogia, mas recorrem a cursos de especialização, encontros de formação, em especial, o PNAIC.

Entre outras ações, deve-se evidenciar o Conselho Escolar, cristalizado na Escola em estudo, enquanto instrumento de aprovação e reprovação, contrariando o real sentido que seria garantir as ações que possam redimensionar o fazer pedagógico de modo a colaborar com a aprendizagem significativa e eficaz.

O Projeto Pedagógico (PP), é um outro documento que precisa ser periodicamente consultado, tendo em vista o planejamento das ações didáticas que viabilizam a garantia dos direitos de aprendizagem e avaliação de situações diagnósticas em anos anteriores. Percebe-se no PP da Escola, o distanciamento entre as propostas do Programa desvinculadas do Plano de Ação e da Proposta Curricular.

Assim sendo, os projetos de formação continuada, bem como as especializações, resguardam o fortalecimento de propostas que contemplem a constituição de ambientes favoráveis à produção de conhecimento, facilitadores à

teorização da prática como recurso de ações formativas para aquisição da aprendizagem.

3 CONCEITOS SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO

Na atualidade, convive-se com uma era da cultura de projetos na sociedade, demandando de um ritmo acelerado de mudanças que exigem adaptações e que vem sendo marcadas pelos paradigmas da pós-modernidade no sentido de melhorar as condições de vida do ser humano.

Para isso, deve-se implementar o Projeto Pedagógico (PP) na escola, constituído como uma peça norteadora no processo de construção pedagógica e organização da infraestrutura educacional, estando intimamente articulado com o compromisso sócio-político e com interesses reais e coletivos.

Dentro desta perspectiva, o PP tem dupla natureza, pois enquanto plano de trabalho, contém objetivos, metas, estratégias, prazos e responsabilidades que exigem esforços de toda equipe para obtenção de resultados estabelecidos, devendo alimentar também um compromisso assumido coletivamente em torno de um conjunto de princípios e concepções que têm a finalidade de sustentar ações cotidianas do educador e aprendente em sua disciplina ou setor de atuação. Maria Aparecida Lima (2006), autora que trabalha com significativo estreitamento no discurso entre o PP e a comunidade escolar diz que

A escola é um espaço apropriado à produção do conhecimento, visão que depende de certa previsão otimista do que se pode construir no seu interior, reinventando opções de formação do homem como um ser comprometido com a cidadania e o bem-estar social (LIMA, 2006. p.17).

O PP não deve ser visto em caráter impositivo, mas promover uma reflexão sobre a própria razão de ser da escola, enquanto apresentação das principais forças, fraquezas e possibilidades de soluções, implicando em antes de pensar que tipo e qualidade de escola se pretende atingir, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. Aqui, recorda-se o autor Celso Vasconcelos (2006), quando diz que

[...] toda educação se baseia numa visão de homem e de sociedade. O que ocorre frequentemente nas escolas é que essas visões não são explicitadas nem discutidas, podendo levar a sérias distorções na formação dos educandos, que estarão sob influências díspares num momento precioso da constituição de seu caráter e personalidade. [...] (VASCONCELLOS, 2006. p.183).

Dessa forma, a proposta pedagógica não deve ser vista com um olhar enquadrador do tempo e do sujeito, mas favorecer, em conjunto com a escola, o desenvolvimento de potencialidades que ultrapassem os limites do espaço educativo devendo ser pensado em toda a sua incompletude sobre a realidade humana, pedagógica e organizacional da comunidade educativa, desenvolvendo reveladoras concepções acerca da educação.

À luz de tal inquietação, percebe-se a necessidade de um Projeto Pedagógico na escola, que antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, cobrada desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, nos seus artigos 12, 13, inciso I, e 14, inciso I.

Art. 12; I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 Art. 13; I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 Art. 14; I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (BRASIL, 2015).

Mas deve-se ter claro a que horizonte se pretende chegar com os educandos, com a comunidade e com a sociedade, no sentido de organizar-se com uma proposta qualitativa e transformadora. Tal enunciado entra em concordância com Padilha, quando afirma:

[...] Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com os recursos que, mesmo ainda não disponíveis, têm condições de ser alocados. (2005. p. 90).

Diante disso, no limiar de um novo século, percebe-se a educação como o desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade nesta nova era do conhecimento, alavancando o Projeto Pedagógico como elemento precursor do processo de inclusão social no contexto educacional.

Na medida em que esse paradigma vai se firmando, a educação deixa de ser vista como política setorial, para ser assumida como política estratégica, fundamentada no princípio de acessibilidade e participação de todos, com possibilidade de transitar no mundo de forma crítica e autônoma.

Neste capítulo, abordam-se algumas vertentes acerca do Projeto Pedagógico (PP) da escola, conceituando-o como uma ação intencional com compromisso

definido coletivamente, buscando sempre organizar o trabalho administrativo e pedagógico da escola na sua globalidade, ressaltando a relevância desta proposta educativa na escola. Considera-se no presente estudo a atenção dada aos diferentes atores envolvidos no processo de construção do PP, uma vez que se trata de política pública atrelada a uma multiplicidade de mecanismos operacionais e estratégias que emanam de vários centros de decisão. Embora, o que se pretende a partir da participação dos envolvidos é a emancipação da escola e a inclusão como princípio e compromisso social. Para melhor embasar este diálogo, Veiga diz que

Enveredar pela compreensão do projeto pedagógico como instrumento de políticas públicas alicerçadas no discurso do planejamento estratégico-empresarial implica analisar os principais pressupostos que embasam sua concepção (VEIGA, 2012. p.46).

Será abordada a importância do PP, visto não apenas como um documento perfeito e estratosférico, como também uma possibilidade de ressignificar a ação de todos os responsáveis pela instituição socioeducativa, promotora de sujeitos reflexivos, críticos e autônomos, capazes de fazerem parte do processo de transformação social.

Mudar a prática educativa consiste em pensar a educação nos seus aspectos de redução das desigualdades sociais, universalizando o acesso e desafiando a escola a implementar a sua autonomia. Nessa tentativa de motivar a autonomia, cidadania e participação democrática, pensa-se no Projeto Pedagógico enquanto elemento norteador da concretização de uma escola desejada pelo coletivo. Em uma abordagem acerca da conceitualização da palavra projeto, faz-se referência a uma ideia de ação e transformação, sendo reconhecido no final do século XVII, marcado pelo pensamento medieval, com um sentido muito semelhante ao que se refere atualmente. Para reforçar tal abordagem, Gadotti diz que

A virada do milênio é razão oportuna para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Falar de “perspectivas atuais da educação” é também falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro (GADOTTI, 2015. p.4).

Sequenciadamente, pensa-se no político, visto como participação democrática, associado ao pedagógico, pelo qual tomou corpo em meados da

década de 90, aparente no discurso oficial da LDB, nº 9394/96, em seus artigos 12, 13 e 14 da legislação brasileira. Segundo Severino,

Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados, em função de uma finalidade que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. (1998, p.82).

Assim, chega-se ao ponto crucial do Projeto Pedagógico, enquanto efetivação da intencionalidade da escola, definindo objetivos e prioridades mencionados pela coletividade, através de ações reflexivas a curto, médio e longo prazo, propiciadoras da construção de uma nova realidade. Essa prática de construção exige comprometimento de todos os envolvidos no contexto educativo.

Em decorrência disso, compete ao PP, incentivar a prática interdisciplinar, no campo da produção de conhecimento qualitativo, bem como sua contextualização ao meio, visando que tanto o sujeito quanto a sociedade encontram-se em contínua evolução e constante elaboração de raciocínio e conceitos significativos, direcionando a escola a assumir uma postura autônoma, reflexiva e democrática para a construção de sua própria identidade, propiciando a emancipação do ser como cidadão. Conforme Veiga (2002),

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas o cidadão (aluno e responsável) a quem serve, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido (NEVES, 2008, p. 99).

Partindo desse pressuposto, pensa-se no Projeto Pedagógico como um instrumento de prática democrática de melhoria da escola, com a finalidade principal de alcançar as metas educativas de uma maneira mais eficaz, propondo sempre, enquanto atividade coletiva, criar pontes com a comunidade e valendo-se de uma proposta real e emancipadora.

Entendido como um processo de mudança, consiste em ressignificar conceitos e experiências, estabelecendo relações e indicando novas direções, abrindo um leque de possibilidades que propiciarão o movimento de ação- reflexão- ação transformada, de modo que oportunize a qualidade do ensino e um novo olhar acerca da educação, voltada para uma sociedade da informação, fundamentada nos

princípios éticos e humanamente democráticos. Desta forma, a escola assume o compromisso de compartilhar aprendizagens múltiplas em um espaço plural, capaz de despertar o exercício pleno da cidadania.

Sendo assim, pensa-se em um modelo de escola capaz de vencer as desigualdades e a exclusão, tornando-se um real instrumento de transformação social. Dessa forma, fica evidenciado que o estabelecimento de novos paradigmas, tanto na infraestrutura organizacional, quanto nas práticas pedagógicas, deve ser instituído através da construção coletiva do PP da escola.

Pensando na escola como organização, Garcia e Queiroz (2009) dialogam sobre o resultado acadêmico dos alunos e o movimento das escolas não somente como culpada, mas parte integrante deste processo. Mesmo considerando variáveis socioculturais e familiares, a escola é compreendida como organização responsável pelo processo da educação escolar. No entanto, esta compreensão remete aos atores envolvidos um novo olhar e traçar de novas perspectivas para o cumprimento deste papel educativo e do próprio trabalho escolar. De acordo com as autoras,

A organização escolar é uma unidade social onde os sujeitos coordenam, racional ou intencionalmente, seus esforços para concretizar a ação educativa orientada por princípios e objetivos comuns. Essa organização tem especificidades em relação às demais, não só por ser instituição e organização, mas também por assumir socialmente a responsabilidade no processo de formação humana (GARCIA; QUEIROZ, 2009. p. 64).

Percebe-se que a escola não está restrita ao ato de ensinar, mas em ensinar com responsabilidade no processo de formação humana, uma vez que as funções das organizações escolares está na integração das novas gerações ao meio social de maneira significativa e mais cidadã e a resignificação do conhecimento a partir do desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades para que os mesmos reflitam criticamente sobre o mundo.

Neste sentido, entende-se que embora a perspectiva de mudança seja uma característica humana, ocorrem resistências a validação desta característica. A desestrutura da rotina sem a certeza do sucesso no resultado gera insegurança e sentimento de desconforto e desestabilidade nas ações.

Com relação à elaboração do Projeto Pedagógico, torna-se imprescindível ter em mãos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9.394/96. A mesma apresenta um extraordinário progresso, já que pela primeira vez, autonomia

escolar e Projeto Pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O Artigo 12, inciso I, estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e os Artigos 13, inciso I, e 14, inciso I, estabelecem que esse projeto seja uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

Art. 12; I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 Art. 13; I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 Art. 14; I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (BRASIL, 1996. p.7).

Em resposta a essa autonomia, os docentes passam, a partir de grupos processuais de estudo, a disporem de mais interesse para compreenderem e adequarem à própria prática a realidade dos educandos, revendo a proposta curricular e remanejando-a processualmente. O educando passou de aprendiz passivo, a sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a Escola Municipal Domingos Mucugê, do município de Piraí do Norte-BA, compreende que o Ensino Fundamental deve estar comprometido com a democracia e a cidadania, de forma a combater ações preconceituosas entre os educandos, ampliando a compreensão e percepção de moral e ética. Baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam a escola quanto aos princípios gerais, de ética e moral, concorda-se que:

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa. [...] Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido. É portanto imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos (BRASIL, 1997. p.69).

Nesse sentido, a autonomia, pluralismo, cidadania e participação – pressupostos do PP da escola – não se limitam à mera declaração de princípios consignados em um documento, mas apoia-se na consecução das seguintes metas:

- No desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de contribuir com a formação da dignidade humana;
- No esforço coletivo;
- Na autonomia e compromisso de todos os envolvidos no processo educativo;
- No fortalecimento de sua aplicabilidade.

Em paralelo a esses elementos, pretende-se a todo o momento valorizar as construções dos educandos, no sentido de incentivá-los a produzirem com autonomia e fazerem parte ativamente das práticas sociais. Com essa preocupação, a Escola Municipal Domingos Mucugê, apresenta como desafio em seu PP recuperar a valorização pessoal, social e cultural, devendo marcar a formação dos cidadãos. Abraçou-se como compromisso maior a preocupação prévia em diagnosticar a realidade local, articulando-se enquanto um diferencial político, confrontar as situações vigentes, sendo capaz de instituir as ações educativas propostas.

3.1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CENÁRIO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Os sistemas educacionais buscam incessantemente o Projeto Pedagógico, com o propósito de discutir desde sua importância para a escola, até o atendimento às exigências legais. De acordo com a LDBEN nº 9394/96, Art. 12, inciso I, *os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.*(BRASIL, 1996).

Dessa forma, pensa-se no PP como prioridade legal e necessária, capaz de compreender as mudanças que devem acontecer na escola e os novos rumos que precisa tomar a educação para formar um novo tipo de homem e de sociedade, aproximando o fazer pedagógico dos projetos idealizados. Segundo Rossi,

A nova lei de educação (LDB nº 9394/96) regulamentou a gestão democrática e pela primeira vez, levou a cabo uma nova periodização, em relação aos PPP's, ou seja, transformou-os em instrumento de inteligibilidade de uma mudança significativa de reforma educativa (...) e de inclusão social em seu caráter democrático (2005, p.13).

O Projeto Pedagógico deve ser visto como a mola principal capaz de provocar mudanças, já que este é consequência dos saberes construídos socialmente e culturalmente pelo corpo que compõe toda a escola, bem como toda a comunidade externa, comprometidos em reformular o pensar acerca da educação.

Na condição de instituição responsável pela promoção e desenvolvimento do sujeito, a escola deve assumir o compromisso de atuar nesse processo de transformação social a partir de práticas escolares conscientizadoras, empenhando-se no sentido de construir uma proposta pedagógica mais sólida, capaz de ultrapassar o mero cumprimento de exigências legais. Conforme Freire & Shor,

[...] se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE & SHOR, 1986, p.13).

Assim, as ações educativas devem ser definidas coletivamente, articuladas ao compromisso sócio-político, necessário à construção de uma nova realidade no contexto escolar, que passa a ser vista e constituída como um espaço democrático, capaz de despertar para o pleno exercício da cidadania e autonomia, em que a práxis pedagógica assume um prisma de elemento diferencial e inovador, estabelecendo uma identidade própria da escola, no sentido de produzir conhecimento e sustentação de conhecimento produzido.

Dentro de um novo paradigma educacional, compreende-se o PP como um fio condutor reiterado em desempenhar um potencial emancipatório no sujeito reflexivo, atuante e, sobretudo, incluso no mundo que o cerca, produzindo conhecimento em uma rede de relações significativas e necessárias à sua evolução.

Diante disto, fica evidenciado que o PP não deve ficar delimitado apenas a burocracias impostas pelo sistema vigente, sendo efetivado para cumprimento a exigências de entes federados, mas define-se como uma necessidade e possibilidade de impulsionar mudanças que possam atender aos anseios da realidade que se apresenta. Por isso, segundo Freire,

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. (...) sensível à leitura e à releitura do grupo, provocando, bem como estimulando a generalização da nova forma de compreensão do contexto (2002, p. 92).

Pode-se assim dizer que o PP prima pela participação coletiva, de forma que consiga tornar a escola mais democrática, com significação social, considerando o conhecimento numa perspectiva de totalidade e consequência política dos atos educativos, capaz de ser executado com autonomia e responsabilidade. Partindo desse pressuposto, percebe-se a necessidade de cumprir a proposta pedagógica, respaldada na LDB, nº 9394/96, segundo critérios acordados coletivamente, de modo que possam orientar ações, apontar caminhos para o processo de transformação pela educação, considerando o PP basilar da escola.

Em pesquisa realizada em uma escola da rede pública estadual do Estado de São Paulo, Lima (2006) dialoga em um dos capítulos de sua obra sobre os sentidos do PP para os profissionais que atuam na escola. Para a autora,

Percebendo o projeto político-pedagógico como instrumento norteador da prática pedagógica e como é encarado na escola, ressalta-se que, na percepção dos professores, ele é o *caminho*, é o *ponto de partida*. Sua contribuição é facilitadora de um trabalho organizado e bem sucedido, como já foi registrado em outros momentos. Nesse caso, um trabalho que é orientado por projeto torna-se bem diferente daquele que é rotineiro e improvisado (LIMA, 2006 p. 86).

Por esta razão, o PP deve ser elaborado e executado em equipe e dispor de um planejamento claro e flexível, uma vez que a realidade escolar pode sofrer mudanças no processo de sua execução.

O PP deve estar articulado à melhoria da escola, e esta, por sua vez, à mudança educativa. Desta forma, o projeto não deve ser imposto por decreto, mas deve ser o resultado de um processo de questionamento e formação que envolva

toda a comunidade educativa. Apresenta-se, portanto, como uma necessidade no sentido de revisar tarefas diárias da escola e reflexão acerca do conhecimento que é gerado na prática, vinculado à construção de uma escola mais democrática e participativa.

Em uma dimensão política do ato educativo, é que as necessidades se ampliam, criando movimentos favoráveis ao alcance das mudanças que mobilizam a ação, as relações interpessoais e o desenvolvimento da práxis pedagógica. Nesta perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p.16).

Nesse contexto, percebe-se que a escola precisa apresentar-se em total harmonia com a proposta política, quando prioriza o aspecto das relações, no sentido de construir e reconstruir uma escola mais prazerosa, aprendente e participativa. Segundo Veiga,

Para que a construção do Projeto Político-Pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobiliza-los de forma espontânea, mas propiciar situações que permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (2002, p.15).

À luz desse pressuposto, nota-se que existe a necessidade de implantar o PP na escola, como uma das ferramentas capazes de romper com o abstracionismo que circunda a práxis pedagógica, toda a infraestrutura organizacional e as relações fragmentadas entre escola e comunidade, devendo possibilitar uma necessária ascensão nas vertentes apresentadas de modo que haja uma ressignificação no processo ensino-aprendizagem, conduzindo ao cumprimento dos trâmites legais, bem como necessidade de efetivas mudanças sociais.

Paralelo ao capítulo anterior, que tratou com maior afinco sobre a formação do educador e o ciclo inicial de alfabetização, a formação do educador no cenário do PP consiste em reforçar a relevância em tratar não somente sobre o ocorrer dessa formação no documento, mas na definição e observação da práxis pedagógica deste profissional a partir das formações às quais esse profissional vem participando. Faz-se necessário considerar como acontece o diálogo do PP a respeito da metodologia utilizada, principais documentos que norteiam a prática das escolas e a relação entre o PP e a proposta de trabalho efetiva – proposta curricular e planejamento.

3.2 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UM DOS CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E DE EFETIVIDADE DO PP

As mudanças na educação, especificamente na era da Revolução da Informação, dependem do compromisso que deve ser assumido pelos profissionais da área, no sentido de pensar o tipo e qualidade de escola que se pretende construir, encarando o fazer pedagógico como uma peça fundamental para esta veiculação e uma práxis que deve manter-se intimamente ligada ao que foi idealizada na proposta pedagógica da escola.

Em decorrência disso, o educador na tentativa de fazer parte do processo de transformação social, deve assumir uma postura autônoma e autêntica, recriando a sua própria prática pedagógica, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, rompendo com o viés dos velhos paradigmas de teorias educacionais que apenas alienam os sujeitos construtores e responsáveis por uma sociedade mais democrática. Segundo RESENDE,

Não devemos nos esquecer de que na maior parte do tempo a escola impõe controles, força rotinas e mantém ordens que se constituem numa prática subjacente e/ou associada ao currículo formal. As arbitrariedades têm transformado boa parte das graças em indivíduos incapazes de exercer suas cidadanias, o que pode ser notado, por exemplo, em posições alienadas, engajamentos contraditórios etc (1995, p.73).

Sendo assim, o educador comprometido em promover uma formação para a cidadania, reformulando sua práxis pedagógica, admite o planejamento participativo como o caminho viável e capaz de implantar as Propostas Pedagógicas idealizadas pela escola. Dessa forma, através de um trabalho coletivo, onde todos possam participar do processo, é que de fato viabiliza-se uma educação comprometida com o exercício pleno da cidadania, tornando-se forte e real instrumento de transformação social.

Nesta sociedade contemporânea, busca-se construir um sistema mais igualitário, favorecendo a acessibilidade de todos, diminuindo a discrepância existente entre as classes oportunistas e desfavorecidas, que impera nas políticas educacionais, implementando o PP em conjunto com o Planejamento Participativo, para que possa transgredir a educação de um mero conteudismo, a um ensino

voltado para a realidade do educando, contextualizando ao real papel social da escola, que prima pela formação do desenvolvimento do cidadão.

Em decorrência disto, pensa-se no Planejamento Participativo, como norteador para a busca de aprendizagem, respaldado em uma prática reflexiva construtora de conhecimento. Conforme Vasconcellos,

Concebemos o planejar como uma oportunidade de repensar todo o fazer da escola, como um caminho de formação dos educadores e educandos bem como de humanização, de desalienação e de libertação. Colocamos como pano de fundo todo o processo de planejamento, o desafio da transformação, ou seja, de conseguirmos efetivamente criar algo novo, ousar, avançar, dar um salto qualitativo (2006, p.92).

Compete a escola formar um cidadão consciente, crítico, reflexivo e sobretudo participativo, capaz de superar os obstáculos do preconceito, das desigualdades que desfavorecem a própria condição humana. Partindo deste pressuposto, pensa-se no Projeto Pedagógico como mola-mestra, comprometido com ações de interesses reais e coletivos, estabelecidos através da reflexão necessária à construção de uma nova realidade.

Nesse contexto, pensa-se em um planejamento que solidifique a construção de uma proposta educativa, que possa tornar a aprendizagem mais significativa, consolidada às diversas demandas emergentes na sociedade. De acordo com essas propostas, acredita-se que uma nova ação docente deva nortear as relações de construção do conhecimento, possibilitando a todos os envolvidos no contexto educacional participar de uma escola mais democrática, readaptando o currículo e fortalecendo as relações estabelecidas entre educadores – articulador dos mundos e educando, interdisciplinando o processo ensino-aprendizagem.

Nessa tentativa produtora de conhecimento, o planejamento participativo contribui de forma colaborativa, refletindo sempre sobre a práxis pedagógica, servindo como eixo norteador das definições, objetivos e metas traçadas pela escola. Por isso, segundo Padilha,

Daí decorre outra visão de relação pedagógica que, teria como princípio a participação dos alunos em todo o processo educacional, a partir da sala de aula, da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e, principalmente, colaborando ativamente na definição e construção do currículo escolar, em sentido amplo, referenciado na concretude contextual dos partícipes do processo educativo contraposta e relacionada a uma visão planetária de

mundo e consubstanciada nas relações que eles estabelecem com o mundo. (2005, p.98).

A interrelação estabelecida entre Planejamento Participativo e Projeto Pedagógico possibilita a concretude da qualidade da prática pedagógica permeada pela ação reflexiva, capaz de atender ao novo paradigma educacional, decorrentes da interação entre sujeito e objeto, comprometida com uma proposta qualitativa da realidade vigente.

Com a ideia de não querer burlar, que a sociedade encontra-se em um constante processo evolutivo, o planejamento deve apresentar-se de forma contextualizada, incluindo a escola ao meio social, construindo uma identidade integradora de formação reflexiva, incorporada aos saberes sociais em transformação distante de um currículo apenas conteudista, que torna a Unidade Escolar seletista e representativa no que diz respeito à produção de conhecimento.

Busca-se no planejamento participativo, integração entre os quatro pilares básicos da educação – aprender a ser, fazer, a aprender e conviver -, voltado às ações educativas, reflexivas, desenvolvidas com autonomia e redimensionamento da prática pedagógica. Conforme FALKEMBACK,

O eixo da reflexão estará em torno da capacidade de um planejamento participativo e seu produto – o projeto político-pedagógico da escola – possibilitarem a vivência da prática reflexiva democrática e democratizante e, com isso, atuarem no sentido da construção de identidades, da escola e do sujeito que ela congrega. (1995, p.133).

Dessa maneira, institui-se uma verdadeira compatibilidade entre PP e planejamento participativo, no sentido de estabelecer um compromisso com a formação do sujeito crítico-reflexivo e capaz de entender a realidade em que vive, incluindo a todos de forma indiscriminada, rompendo com a dicotomia do sujeito que ensina e do sujeito que aprende, de toda infraestrutura organizacional e curricular imposta por um pequeno grupo.

Diante disso, deve-se considerar o planejamento como um fator crucial de participação e efetivação democrática, em que todos têm direito de lutar por suas convicções, respeitando as decisões coletivas e aumentando assim o grau de consciência política que decorre em uma ação transformadora.

Neste cenário de discussões sobre planejamento e democracia, entende-se que a escola consegue caminhar com maior flexibilidade, tendo maior liberdade para

traçar de suas ações. Um aspecto que merece destaque neste cenário, em especial com o público docente, consiste em propiciar no PP *espaço para a organização de mais eventos que facilitem o processo pedagógico e a interdisciplinaridade.* (MALHEIRO, 2015). Uma vez que se compreende este documento como norteador para as demais propostas da escola, a intencionalidade pedagógica docente precisa estar explícita, clara e significativa para que a consulta processual se torne uma necessidade, despida do sentimento de obrigação.

O cerne do trabalho com a interdisciplinaridade consiste na promoção uma nova forma de trabalhar o conhecimento, de maneira que a interação entre sujeito e esse conhecimento na relação entre professores e professor-aluno permeie por um dinamismo vivo no ambiente escolar, à luz de um ensino problematizador e intercalado entre as disciplinas.

A interdisciplinaridade é o elo de ligação entre os profissionais do ensino, como forma de reciprocidade, de reflexão mútua, em substituição à concepção fragmentária do conhecimento, fazendo com que estes agentes do ensino tenham uma atitude diferenciada perante os obstáculos educacionais (AZEVEDO; ANDRADE, 2007. p.01).

Compreende-se, portanto, que a interdisciplinaridade no cenário do PP demanda a princípio, conhecimento sobre a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e seus principais anseios. Em seguida, ela demanda boa integração do corpo técnico-pedagógico da escola, de maneira que o diálogo sobre a interação das disciplinas apareça atrelada ao diálogo e ao incentivo constante para a promoção da criticidade e para o desenvolvimento de competências no processo de aprendizagem discente. Para fortalecer esta compreensão e interrelação ao planejamento organizado e que transcende o espaço escolar, Oliveira (2004) diz que

Organizar um currículo em termos de competências significa preparar os alunos para um saber-fazer reflexivo, crítico, no contexto de seu grupo social. Trata-se de colocar a educação a serviço das necessidades reais dos alunos em relação à sua preparação para o início do exercício da profissão.

[...]

À luz das transformações da sociedade, [...]o conceito de competência vem sendo vai sendo reformulado, tanto em seu sentido, quanto em sua utilização, [...] E, nessa perspectiva, é importante para cada agência formadora construir o sentido do conceito de competência a partir de diferentes referências, para

poder compreender suas diversas facetas – histórica, ideológica, econômica e social – assim como o seu papel nos processos formativos, a fim de não situar-se apenas na demanda do mercado e no sentido do senso comum (OLIVEIRA, 2004 p.15-16).

Assim, deseja-se afirmar que a formação de competências sob os dois ângulos apresentados constitui um desafio que demanda seriedade, planejamento organizado com definições claras no PP da escola e de entendimento coletivo, de maneira que o esforço realizado para construir os caminhos consiga romper os obstáculos que possam surgir. Daí a importância do pensamento coletivo e trabalho interdisciplinar se fazerem presentes no PP desde a construção até a execução.

Outro aspecto que merece destaque no processo do planejamento participativo, à luz de uma proposta interdisciplinar, é a avaliação da aprendizagem e como esta está definida no PP da escola. Luckesi (2011) dialoga sobre avaliação, desde as distorções das práticas avaliativas ainda presentes na escola até a proposição de práticas mais saudáveis. Ele diz que para trabalhar com a avaliação na prática pedagógica escolar, é necessário uma pedagogia em que a compreensão do ser humano seja de um ser em processo de formação, em movimento, sem perder de vista a obtenção de um resultado mais satisfatório no caminho da vida.

Nesse contexto, o PP precisa ter um consenso da comunidade escolar sobre o direcionamento conceitual e do processo avaliativo a ser trabalhado na unidade escolar para que a sua execução ocorra de modo consciente, investindo-se na obtenção efetiva dos resultados desejados.

3.3. AUTONOMIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A educação deve assumir um papel decisivo no que diz respeito a responsabilidade social e política, de modo que possa ocorrer uma verdadeira mobilização democrática no processo de transformação da sociedade.

Dessa forma, essas reflexões apontam para a integração que deve existir entre escola e sociedade, admitindo como função social da educação e introjeção do educador-pesquisador e reflexivo, capaz de incorporar uma real estrutura de consciência na formação do cidadão crítico e autônomo. Segundo Veiga, Apud André,

(...) os pesquisadores precisam, antes de tudo, estar atentos para não limitar a educação do que se passa no dia-a-dia escolar à sua manifestação primeira, ao concreto aparente. Precisam, em vez disso, tentar ir bem fundo na análise dos elementos que compõem esse cotidiano, questionando suas origens, seu significado, suas limitações e, principalmente, suas limitações aos objetivos sócio-políticos e econômicos que os determinam naquele momento histórico (2002, p.74).

Em decorrência disso, pensa-se em um planejamento participativo, amparado por conquistas sólidas, comprometido em apresentar novas práticas educativas, otimizando uma vasta gama de conhecimento coletivo, capaz de construir um verdadeiro espaço para o exercício da autonomia.

A partir desse pressuposto, deve-se constituir uma prática pedagógica motivada, vista como elemento diferencial que não se limite a reproduzir uma práxis conservadora, promotora de déficit, mas reflexiva e participativa, estabelecendo uma identidade própria, dentro do contexto interno e externo do espaço escolar. “A autoria pressupõe autonomia para construir seus próprios saberes em articulação com os saberes socialmente construídos e acumulados ao longo da história” (VEIGA, 2002. p.63).

Sendo assim, a autonomia implica em criar propostas dentro do planejamento participativo em que resultem na criação de uma escola mais democrática com sensibilidade socialmente qualificada, com possibilidades de promover a tão esperada mudança na educação. Segundo Freire,

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito devido a autonomia do ser do educando (2002, p.65).

Uma decisão muito importante frente às novas realidades está justamente em uma mudança paradigmática, possibilitando através do planejamento participativo, a inserção de práticas democráticas que promovam a reflexão e autonomia nas ações educativas para que possa sair da condição de sujeito conservador, alienante da imobilização, à progressista comprometido com a transformação social.

Correlacionando os estudos apresentados nesta seção e o cenário da EMDM, percebe-se que, embora no corpo do PP trate sobre a autonomia, a gestão não faz uso desta autonomia assegurada em lei, estando dependente das designações da Secretaria Municipal de Educação para tomadas de decisões de ordem interna.

Sabendo que este cenário não é exceção no país, questiona-se sobre o princípio de autonomia que é ensinado e que é compreendido pelos gestores e pelos educadores que compõem o cenário educacional.

As leis que defendem a autonomia na escola são claras. No entanto, sabe-se que as mesmas não asseguram por si só a efetividade do cumprimento. Tratando da autonomia envolta a competência e compromisso, Cavagnari (1998) diz que

Para ser autônoma, a escola necessita, além de liberdade garantida em legislação, as condições de recursos humanos, materiais e financeiros, e principalmente, a competência técnica e o compromisso profissional dos educadores (CAVAGNARI, 1998. p.97).

Nesse sentido, entende-se que a autonomia da escola está além dos limites da própria escola, uma vez que depende da decisão política da gestão municipal para que a escola caminhe no princípio de autogestão. No entanto, não se pode perder de vista que a equipe envolvida nas tomadas de decisão administrativa e pedagógica da escola, além da competência para compreender os princípios da autonomia, precisam ter compromisso para assumirem esta missão.

A autora amplia o diálogo correlacionando a formação inicial e continuada como fortalecedores do princípio de competência; e apresenta a conquista da autonomia como a validação desta competência no sentido técnico e político. Não um político-partidário, mas um princípio político atrelado a função social de proporcionar um ensino de qualidade que chegue a todos.

Nesta perspectiva, a discussão sobre autonomia deve estar presente no PP da escola para além do registro e dos fundamentos que a conceituam, mas na efetivação do mesmo, no entendimento dos profissionais que constituem a escola, na proposição de objetivos comuns. Entende-se que a autonomia não é uma missão dada, mas um processo de conquista alimentada pela capacidade e pela responsabilidade definida no PP e assumida pelos profissionais envolvidos.

4 METODOLOGIA APLICADA: PROCESSOS E RESULTADOS

4.1 CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa constitui-se como um dos elementos de grande relevância para o pesquisador, por trazer no bojo das discussões uma série de reflexões, conhecimentos e ideologias que tendem a se modificar no decorrer da pesquisa, conduzindo às diversas possibilidades e respostas ao problema apresentado.

Portanto, definir a metodologia e os procedimentos metodológicos são um dos maiores desafios para o pesquisador, pois, a partir daí, a pesquisa toma corpo para embasar a trajetória do objeto de estudo.

Dessa forma, segundo Prodanov e Freitas (2013),

A metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitem a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e a resolução de problemas e/ou questões de investigação (PRODANOV; FREITAS. 2013. p.14).

A partir desse entendimento, acredita-se na capacidade nata do homem de conhecer, interpretar e contextualizar. Isto se dá no momento em que o homem constrói significados a partir de situações experienciais da realidade em que está inserido, buscando respostas as suas inquietações.

A comunidade científica corrobora alguns critérios de análise, tais quais: argumentações objetivas, racionalidade no ato da operacionalização e estudo de dados, que validam o conhecimento em seu caráter científico, de modo que possa ser submetido à aprovação de outrem, a partir de teorias sólidas e bem fundamentadas, remetendo à realidade social do contexto em que está inserido.

Na contemporaneidade, a ciência processa as informações de maneira crítica e progressista, pois o método e o meio social não são estanques, eles vão se modificando ao passo que a sociedade e as informações se transformam, demandando a aplicabilidade de novos métodos para a obtenção de resultados mais precisos, na tentativa de validar os resultados da investigação pela comunidade científica, haja visto que a ciência deve caminhar com o desenvolvimento humano.

Partindo desse pressuposto, concebe-se o conhecimento científico como um processo de investigação planejado, tendo em vista o construto de um conhecimento objetivo e eficaz. O ápice desta pesquisa consiste na *Formação do Educador: A Ressignificação da Prática Docente e a Efetividade do PP*. Para tanto, o problema a ser respondido refere-se a pesquisar como cursos de formação continuada no contexto do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Domingos Mucugê têm propiciado a ressignificação da prática docente e a efetividade do PP.

Em decorrência do exposto e para responder a esta questão, buscou-se como objetivos específicos analisar a proposta pedagógica e filosofia do Projeto Pedagógico (PP) da escola e analisar a correlação entre a formação, a práxis docente e a aplicabilidade do Projeto Pedagógico (PP) no cotidiano escolar, além de apreciar as contribuições dos cursos de formação continuada para atuação docente em nível conceitual e metodológico.

Optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa, com especificidade descritiva e interpretativa, a fim de atingir um olhar direcionado ao trabalho pedagógico *in loco*. A tipologia metodológica utilizada foi de natureza etnográfica com o suporte observação participante. Também foi realizada pesquisa bibliográfica, considerando referenciais teóricos já publicados, livros, documentos e relatórios institucionais.

Com o propósito de responder as indagações previstas neste trabalho dissertativo, priorizou-se a pesquisa qualitativa, na tentativa de compreender o objeto em estudo a partir da concepção dos sujeitos engajados no contexto da pesquisa.

Conforme descreve Demo (2000),

Os movimentos em torno da pesquisa qualitativa buscam confrontar-se com os excessos da formalização, mostrando-nos que a qualidade é menos questão de extensão do que de intensidade. Deixá-la de fora seria deturpação da realidade. Que a ciência tenha dificuldade de a tratar é problema da ciência, não da realidade (DEMO, 2000, p. 29).

Assim sendo, compreende-se a pesquisa qualitativa, como uma ferramenta capaz de favorecer a compreensão acerca do objeto de estudo por contemplar o ambiente natural para coleta de dados, além dos significados atribuídos pelas pessoas envolvidas no contexto da pesquisa e expectativas do próprio investigador.

Por consequência, priorizou-se nas técnicas de produção de dados, a realização de questionários, observação da aula dos professores do ciclo de alfabetização, análise de documentos e entrevista semiestruturada. Primeiramente, planejou-se a aplicação de questionário com questões objetivas e entrevista semiestruturada, com educadores do ciclo de alfabetização e coordenação pedagógica, tendo em vista a complementação entre uma técnica e outra. O questionário é uma técnica bastante viável por se tratar de questões em seu caráter empírico, por meio da qual o sujeito pesquisado emite opiniões, determinados posicionamentos e percepções que servirão como respostas na execução do trabalho.

Vale ressaltar que, a entrevista também é um valioso instrumento de pesquisa por possibilitar uma interação com a pessoa em tempo real, construindo informações relevantes para um objeto de pesquisa. No entanto, percebeu-se no momento em que os professores estavam sendo entrevistados com gravação em vídeo, desconforto ao abordar sobre a dinâmica do trabalho pedagógico. Por esta razão e considerando a relevância desse instrumento metodológico para esta pesquisa, optou-se por entrevista apenas com gravação de áudio. Reforçando a relevância da utilização da entrevista no trabalho de pesquisa, reporta-se a Martins e Bicudo (1994, p. 54), a entrevista:

[...] é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do sujeito (MARTINS; BICUDO, 1994, p.54).

É interessante pensar sobre o valor da produção de dados a partir da entrevista, pois o entrevistador pode flexibilizar o assunto de acordo com o andamento das discussões, além de esclarecer possíveis dúvidas, obtendo informações relevantes que não estavam explícitas nas fontes documentais. Decerto, a entrevista auxilia satisfatoriamente na investigação quando acontece uma reciprocidade de ideias e participação espontânea no discurso. Quando ocorre a resistência do sujeito entrevistado, faz-se necessário superar o obstáculo,

estabelecendo uma relação de confiança para que este sujeito se sinta parte integrante e fundamental no processo da pesquisa.

A pesquisa foi definida com a aplicação do questionário a 05 professores do ciclo de alfabetização e 01 coordenador pedagógico. A entrevista foi realizada com o mesmo grupo na tentativa de convalidar as questões objetivas e abertas de forma individual (questionário) e coletiva (entrevista).

No decorrer do processo, foram visitadas todas as turmas do ciclo para observação e análise do plano de aula, além das fontes documentais, a citar o PP e dados da Provinha Brasil realizada com a turma do 2º ano, e a prova da Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), realizada com as turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização. Da mesma forma, no período de julho de 2015 foram aplicados o questionário e desenvolvida a entrevista semiestruturada com o grupo de 05 Professores do 1º ao 3º ano e 01 Coordenador Pedagógico.

Durante a primeira semana do mês de julho, observou-se a operacionalização das aulas em paralelo aos planos de aula. Sequenciadamente, na terceira semana do referido mês foi feita a leitura e análise do PP da Escola Municipal Domingos Mucugê. Surgiram algumas dificuldades no decorrer da pesquisa em se tratando da resistência de alguns professores, especificamente no momento da execução da entrevista semiestruturada e observação na aula, mas o obstáculo foi superado e o trabalho realizado com qualidade nas informações.

A pesquisa restringiu-se ao grupo de professores e coordenação pedagógica, por compreender que o foco do trabalho de pesquisa demanda respostas destes dois segmentos. Isto não quer dizer que os demais envolvidos na comunidade educativa não possam contribuir com a abordagem dos dados, mas fazem parte de um processo que prima por significativas respostas ao problema apresentado.

Além das estratégias metodológicas já citadas, o presente estudo optou ainda pela instrumentalização oral e escrita, na tentativa de envolver todos os participantes no processo da operacionalização, tendo em vista o registro e análise de dados, a partir da percepção acerca dos sujeitos da pesquisa, através da verbalização e da prática.

Diante disso, a pesquisa qualitativa vem cerceada de descrições minuciosas, que revelam a compreensão dos sujeitos pesquisados, a interação destes com o meio e como faz a associação da teoria em formação com a prática pedagógica.

Portanto, ao categorizar os dados da investigação pensa-se na formação continuada, efetivação do PP e a ressignificação da prática educativa.

Ao interagir *in loco* na pesquisa de campo, fez-se necessário discorrer sobre o ambiente em estudo, validando suas bases na pesquisa etnográfica que tem como objetivo compreender o comportamento humano em uma visão holística, a partir de suas ações e interpretações da realidade vivenciada. De acordo com André (1995),

[...] Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p.24).

Compreende-se, portanto, que a pesquisa etnográfica, neste trabalho, consiste em pensar sobre as questões educativas diretamente com o objeto de estudo, para que possa observar mais de perto a atuação docente do ciclo inicial de alfabetização da escola tratada no corpo deste texto, considerando a realidade do contexto.

Considera-se de suma importância retornar ao problema e objetivos propostos, na tentativa de refletir sobre os dados coletados e resultados encontrados, com a premissa de intervir e superar as dificuldades apresentadas no decorrer deste trabalho.

4.1.1 Contexto da pesquisa: a Escola Municipal Domingos Mucugê

A educação em um contexto amplo de constituição da sociedade, envolve os processos do ensinar e aprender, pois fornece às pessoas o conhecimento para viver e interagir. Assim sendo, a escola deve assumir o seu papel no sentido de constituir o sujeito enquanto ser pensante e questionador, tendo em vista a capacidade de experienciar situações, construir, desconstruir conceitos para atuar e transformar o meio em que vive.

Dentre as escolas existentes no município de Piraí do Norte-BA, optou-se pela Escola Municipal Domingos Mucugê, uma instituição de ensino, de médio porte, é pública, destinada a atender crianças e adolescentes que estejam ingressando

nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, torna-se relevante para o pesquisador deste trabalho dissertativo, discorrer sobre a caracterização da Unidade Escolar.

Fundada em 14 de novembro de 1972, através do projeto de Lei nº 900, a Escola Municipal Domingos Mucugê, funcionava na Rua Érico Sabino de Souza s/nº, no centro da cidade. Suas dependências disponibilizavam apenas de uma sala de aula e um banheiro, sendo formada de adobão, uma espécie de tijolo produzido forma artesanal de barro em forma de cubos e secado ao sol. Em função da fragilidade da sua construção, com o passar do tempo, a escola teve a necessidade de ser demolida. Após a demolição, a referida escola passou a funcionar em um prédio cedido pela prefeitura Municipal, e em seguida, no ano de 2002, no espaço da Biblioteca Municipal, assim a Prefeitura veio a alugar espaços para o seu funcionamento.

Em junho de 2010, sob a gestão do prefeito Heráclito Menezes Leite, a escola foi inaugurada, agora com sede própria, localizada à Rua Josefina Sales da Cruz Ché, s/nº, Bairro Acelino Mamédio, Município de Piraí do Norte-BA.

Seu nome de origem foi derivado como uma forma de homenagem a um antigo morador da cidade, pertencente a uma das famílias pioneiras a povoar a região, e que também foi doador do local onde ficava localizada a escola na sua fundação.

Na atualidade, as dependências físicas da escola dispõem de 4 salas de aula, uma diretoria, uma cozinha, um banheiro para professores, 4 banheiros para alunos, sendo que dois masculinos e dois femininos. Vale ressaltar que devido à demanda de alunos que a escola atende, ainda se torna necessária a disposição de salas-anexo, atendendo duas turmas em turnos diferentes. A escola, atualmente, atende apenas o Ensino Fundamental, anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino formando um total de 11 turmas.

Com relação a estrutura técnico-pedagógico-administrativa, a escola é composta de uma diretora e vice-diretora, duas secretárias, 30 professores, 08 funcionários de serviços gerais, tendo suporte pedagógico de um coordenador, oferecido pelo município. A prática pedagógica é norteadas pelos Programas, Pacto Estadual e Pacto Nacional, além das capacitações promovidas pela secretaria da educação. A partir da Proposta Curricular, documento este, que norteia a prática do educador e o bom andamento da unidade escolar, contempla projetos didáticos de

intervenção desenvolvidos ao longo do período letivo, em parceria com a coordenação, gestor e docentes.

4.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Esta Unidade Escolar encontra-se localizada em uma comunidade, cuja clientela, em sua maioria, consistem em filhos de trabalhadores rurais, homens e mulheres de baixa – ou nenhuma – escolaridade, domésticas, donas de casa, funcionários autônomos. A escola assiste também educandos que não dispõem de organização familiar estruturada, segundo convencionalidade social, dentre outras situações diversas que acabam dificultando o processo ensino-aprendizagem.

Com relação ao corpo docente, 83,3% possuem graduação em Pedagogia e 16,7% possuem Ensino Médio. A gestão da escola ainda é escolhida como cargo de confiança política. A coordenação da escola faz parte do quadro efetivo, através de concurso público municipal para o cargo em exercício. No entanto, dispõe de apenas 20 horas semanais para atuar na função. Todos os professores possuem tempo de serviço mínimo de cinco anos. Por tratar da formação continuada em consonância com os cursos oferecidos pelo Programa PactoPnaic, optou-se em pesquisar os professores do 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização da EMDM, uma vez que a prioridade do Programa consiste em fortalecer o ciclo inicial de alfabetização, para que todas as crianças de seis a oito anos sejam alfabetizadas na idade certa.

4.1.3 Análise de dados

A concepção de uma escola que prima pela qualidade dos seus serviços, requer o estabelecimento de normas e princípios que possam nortear a prática produtora, bem como as especificidades da organização escolar, de modo que venha responder às necessidades cotidianas e as demandas sociais pela qual o sujeito está inserido.

A premissa maior deste trabalho, além de um aprofundamento teórico, fundamenta-se na investigação acerca da formação do educador, a resignificação da prática docente e a efetivação do PP, observando-se que a permanência deste

documento na escola não garante sua asseguração na execução de metas, ações e propostas educativas.

O objetivo maior de desenvolver a pesquisa de campo na Escola Municipal Domingos Mucugê surgiu da necessidade de observância acerca da aplicabilidade das propostas dos Programas Nacional e Estadual de Alfabetização na Idade Certa, na escola, além da segregação da Proposta Curricular e dos direitos de aprendizagem, frente à formação e aplicabilidade das propostas pelos professores, enquanto expressão concreta de sua autonomia na construção e no exercício da cidadania e qualidade do ensino, elementos estes, que precisam estabelecer-se na proposta pedagógica, levando a escola a pensar sobre sua função nesta sociedade contemporânea, envolvendo os membros da comunidade escolar a realizá-lo com eficácia.

A análise dos dados foi mediada à luz de leituras e compreensões da obra de diversos autores, compreendendo que é a partir do confrontar de ideias que as inquietações vão surgindo e desencadeando a busca e conquista de conhecimentos. Evidencia-se Veiga (2002), que discute sobre a importância e funcionalidade do PP na escola, Antônio Nóvoa (1992), dialogando sobre a formação do professor; Vasconcellos (2002), por sua vez, tratando sobre a formação – teoria/prática -, aborda a dinâmica do planejamento, PP e Avaliação, bem como Freire (2002), tecendo comentários sobre a prática educativa e despertar da autonomia.

Falar em teoria e prática pedagógica é remeter às concepções da teoria do sociointeracionismo e teoria crítica que visam transformar a sociedade através da ação-compreensão-ação do educando, onde a aprendizagem acontece em contextos históricos, sociais e culturais buscando unir teoria e prática através das interações e da relação dialógica entre educador e educando.

Nesse sentido, os autores oferecem subsídios sólidos, que permitem uma melhor compreensão acerca da metodologia a ser aplicada, sob o aparato teórico desses autores que abordam sobre a formação do educador e contextualização entre teoria e prática, além da efetivação do PP na escola.

A pesquisa de campo acoplou ainda uma análise da ação docente, frente aos novos paradigmas que movem a práxis pedagógica a partir dos direitos de aprendizagem, que devem estar transcritos no PP da escola. Nessa abordagem, os dados são examinados em contato direto do pesquisador com o seu objeto, pressupondo uma interação que possibilite explicar e compreender a percepção de

todos os membros da comunidade escolar, em especial, professores do ciclo de alfabetização e coordenação pedagógica, e sua inserção no processo de qualificação da missão da escola, que consiste em oferecer um ensino de qualidade à sua clientela.

Antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa, com a concessão da gestão escolar, realizou-se uma reunião com os professores da Unidade Escolar para apresentação do Projeto de Pesquisa, uma solicitação feita pela direção e coordenação, para que todos pudessem participar do processo de investigação e compreendessem a relevância deste trabalho na sua ação docente e possíveis respostas que servissem de sustentação para a aprendizagem dos educandos, assunto recorrente no planejamento sobre o porquê de os alunos não aprenderem e por que chegam ao 3º ano do ciclo inicial de alfabetização sem consolidar os direitos de aprendizagem. Nesse sentido, todos demonstraram interesse.

Optou-se pelo questionário, entrevista e observação acerca dos mesmos pontos de discussão, na tentativa de buscar respostas aos questionamentos, a fim de comparar concepções e posturas didático-pedagógicas dos sujeitos pesquisados, de modo que pudesse atentamente examinar os fatos e encontrar possíveis respostas ao problema a ser estudado.

Portanto, no dia 06 de julho de 2015, deu-se início a pesquisa de campo, na Escola Municipal Domingos Mucugê, com a entrega da Carta de apresentação enviada pelo Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidad Evangelica del Paraguay (UEP), a carta de apresentação foi recebida pela Diretora e Coordenadora Pedagógica da escola, onde as mesmas demonstraram acolhimento e disposição em participar do processo de investigação, tendo em vista o interesse de compartilhar das possíveis respostas ao problema levantado pelo pesquisador.

Alguns documentos foram solicitados à coordenação, como Projeto Pedagógico (PP), Mapas de Desempenho para análise e coleta de dados, os quais foram disponibilizados sem problemas. Para embasar o trabalho de pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos de observação e aplicação prática, no decorrer do referido mês. Dessa forma, planejou-se um cronograma para melhor organização do trabalho.

No decorrer da primeira semana, foi feita a análise documental, com o propósito de organizar as informações, podendo compreender a atual situação da escola.

No que se refere ao PP da escola, segundo conversação informal com o corpo técnico-pedagógico e administrativo, foi dito que no ano de 2011, reuniu-se toda a comunidade escolar para a construção do projeto pedagógico, com uma metodologia de trabalho que contemplou a participação de todos, com reflexões críticas que expressassem em seus princípios e objetivos, a realidade, os ideais e necessidades da comunidade local.

Nessa perspectiva e munida do referido documento para apreciação, vê-se que a Escola Municipal Domingos Mucugê no seu PP, assume como princípios básicos das relações sociais, administrativas e educativas, com foco no sistema de ensino-aprendizagem, a igualdade e a solidariedade; a inclusão como princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades da sociedade piraiense.

Estabelece o processo de avaliação como parte intrinsecamente relacionada ao próprio processo ensino-aprendizagem, este deve assumir um caráter humanizador que leva em conta a subjetividade, as diferenças individuais de cada educando. Assim, *o documento constitui-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar cada individuo e/ou grupo.*(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p.32).

Para que não se tenha uma prática avaliativa excludente, o documento apresenta em seu corpo a necessidade em reconhecer a relevância da avaliação com diferentes finalidades, a citar:

- Conhecer e potencializar sua identidade;
- Conhecer e acompanhar seu desenvolvimento;
- Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles;
- Identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento desenvolvendo capacidades;
- Conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las;
- Verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
- Saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p.32).³

³ Documento construído no período letivo de 2011, a partir de diálogo com gestão e comunidade escolar, segundo relatos. Mas não foi percebida consulta ao documento durante a realização de planejamento.

A partir desse levantamento documental, foi possível analisar a teoria presente no documento e nos discursos de educadores, sua relação com a prática para responder com mais clareza o problema levantado no trabalho de pesquisa.

A respeito da disseminação dos resultados das avaliações externas, a considerar a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), desenvolvidas com as turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, nota-se a urgência em melhorar a qualidade do ensino.

Tabela 01: Resultado da Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA) na Escola - 2013

Eixo	Ano	Nível 1⁴	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Leitura	2013	56,59	36,82	6,59	0,0
Escrita	2013	52,63	15,8	5,25	10,55
Matemática	2013	79,90	20,10	0,00	0,00

Fonte: Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em 06 Nov. 2015.

A tabela 01 apresenta resultados de leitura e escrita no ano de 2013, o que evidencia nos eixos de leitura resultado crítico das crianças, especialmente ao observar que nenhuma criança conseguiu atingir o nível 4, abarcando mais da metade do rendimento das crianças no nível 1. Com relação ao eixo Matemática, percebe-se que o resultado está ainda mais crítico, pois 79,90% das crianças apresentaram resultado insatisfatório.

Buscou-se os resultados da Provinha Brasil - aplicada com as turmas do 2º ano no início e no final do ano letivo, mas a escola não tinha esses resultados, justificando ter encaminhado os instrumentos para a Secretaria Municipal de Educação. Apesar de muitas tentativas no setor da Secretaria, também não foi possível obter esses resultados para confrontamento de dados e enriquecimento de diálogo no corpo deste trabalho.

Através de pesquisas na internet, considerou-se relevante apresentar os resultados da Prova Brasil, uma avaliação externa aplicada bianualmente com as turmas do 5º ano, que demonstra o reflexo da ausência da garantia dos direitos de aprendizagem que deveria estar assegurado no final do ciclo inicial de alfabetização.

Tabela 02 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Municipal Domingos Mucugê

Âmbito de Ensino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
-------------------------	--------------------------------------------

⁴ Considerando nível 1 como insatisfatório e nível 5 como muito bom.

	IDEB Observado				2013	Metas	
	2005	2007	2009	2011		2013	2021
Brasil/ Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	4,9	6,0
Rede Estadual da Bahia	2,6	2,6	3,2	3,8	4,0	3,7	4,9
Rede Municipal de Piraí do Norte	2,2	1,8	2,4	3,0	2,7	3,7	4,9
Escola Municipal Domingos Mucugê	0	0	3,4	3,1	2,5	4,0	5,2

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/ MEC – Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 14 Nov. 2015.

Como se pode perceber na tabela 02, o Brasil vem apresentando tímidos avanços no resultado do IDEB, 5º ano, realidade esta que se aproxima com o resultado da Rede Estadual da Bahia. No entanto, o município de Piraí do Norte está oscilando com o resultado durante os anos de realização, com discreta elevação nos anos 2009 e 2011, tendo como referência o ano de 2005, o município apresentou queda no resultado dos anos de 2007 e 2013, o que demonstra preocupação, pois nos últimos resultados estão distantes da meta projetada.

Diferente não ocorre com a EMDM, que não participou desta avaliação externa nos anos de 2005 e 2007, apresentando no ano de 2009, resultado superior a média geral do município, com queda nos anos de 2011 e 2013. Faz-se importante sinalizar que no ano de 2013, tanto a média geral do município quanto da escola foram inferiores da meta projetada. O presente diálogo tem a finalidade de apresentar que os problemas de ensino-aprendizagem assistidos no ciclo inicial de alfabetização podem favorecer neste resultado, uma vez que as turmas do 4º e 5º anos são compreendidas como ciclo complementar de alfabetização.

Partindo desse pressuposto, discute-se sobre o resultado da formação continuada e sua importância no processo de ressignificação da prática, além da análise sobre a efetividade do PP enquanto documento de identidade da escola.

Não se quer dizer com isto que as avaliações externas sejam o único parâmetro capaz de validar o processo ensino-aprendizagem, mas um dos instrumentos que devem ser submetidos a apreciação por oferecer um diagnóstico da instituição para que gestores, coordenadores e educadores possam refletir sobre,

tendo em vista redirecionar as ações pedagógicas promotora de uma qualidade no ensino.

Durante a segunda semana, foi feita a observação da aula e análise do planejamento, de modo que pudesse verificar o passo-a-passo da sequência didática.

Portanto, observou-se como foram desenvolvidas as atividades no contexto da aula, se desenvolveu atividades diferenciadas, como acontece os momentos de ludicidade, como é usado o tempo para gostar de ler e como era a relação professor/aluno.

Deu-se início às atividades, através da observação da aula prática e acompanhamento do plano de aula. Foram feitas as apresentações aos educandos, e em seguida, iniciou-se a aula onde o educador conseguiu envolver os alunos em alguns momentos da aula, especificamente, na acolhida com músicas infantis. Na sequência, ao operacionalizar a proposta da disciplina, reduziu-se a conteúdos sistematizados na lousa, provocando a dispersão dos educandos no contexto da aula. As tarefas também foram realizadas na lousa e transcritas no papel sempre assistidas pelo professor.

Durante a observação, fica evidenciado na prática dos professores que a preocupação da escola restringe-se, em parte, na transmissão de conteúdos, onde as questões sociais da comunidade não foram inclusas na rotina e os alunos assimilam conceitos em algumas situações sem entender o porquê das mesmas.

Convém citar que esta prática não seja uma postura recorrente, pois apesar de não cumprir a sequência didática proposta pela formação na íntegra, foram incluídos no exercício da prática o tempo para gostar de ler, lendo e compreendendo o texto que envolve o aluno a compreender o meio interagindo com o livro, além da participação dos educandos no decorrer da aula. Esta prática aconteceu em todas as turmas envolvidas no contexto da pesquisa.



Figura 01: Tempo para Gostar de Ler.

A operacionalização da aula é resultante da prática do planejamento, por ser um ponto passível de análise e de tomada de decisões, ao objetivar uma situação considerada desejável, tendo em vista transformar a realidade, implementando ações correspondentes.

Nesse sentido, vislumbra-se o planejamento participativo abordado no capítulo anterior, como um caminho possível de concretização das expectativas desejadas, por tratar-se de uma comunicação conjunta de tomada de decisões, onde todos se comprometem para resolver os problemas apontando possíveis soluções.

Ao recorrer ao planejamento dos professores pesquisados, no momento da observação fica evidenciado a ausência da sequência didática, onde os docentes desenvolvem lista de conteúdos e roteiros que serão trabalhados no decorrer da quinzena, haja visto que o planejamento é realizado quinzenalmente. Apesar de reconhecer que a professora respeita seus alunos, estimula a interação e tenta motivá-los, mas a ausência de uma sequência didática bem planejada, reflete comprometimento nos resultados que se pretende alcançar, bem como prejuízos a qualidade do ensino e déficit na aprendizagem, tendo em vista a importância acerca do ato de planejar.

A partir daí, pôde-se desenvolver um estudo minucioso acerca da formação e ressignificação da prática dos professores do ciclo de alfabetização. Vale ressaltar que as possíveis limitações ainda existentes na aplicação da proposta pedagógica, comprometendo os novos paradigmas emergentes da educação que viabilizam uma

aprendizagem mais significativa e crítica, permitindo a adequação de um currículo vivo dentro de um contexto coletivo.

Na terceira semana, realizou-se a entrevista semiestruturada e questionário com professores e coordenação pedagógica, extraindo informações que ficaram subentendidas ou ausentes no contexto da aula e que puderam ser validadas na relação dialógica e prática dos instrumentos supracitados.

Na tabela abaixo, encontra-se elencada uma breve síntese das respostas das questões objetivas aplicadas ao coordenador e aos professores da escola que atuam no ciclo inicial de alfabetização, de forma que os comentários serão discorridos acerca da análise dos dados apresentados.

Tabela 03: Amostra do Questionário objetivo

QUESTÕES		COORDENADOR		EDUCADOR		
		Sim	Não	Sim	Não	Em parte
O Projeto Pedagógico (PP)	O PP é elaborado/revisado com a participação direta de toda a comunidade escolar?	01		04	02	04
	O PP é consultado regularmente durante os planejamentos realizados na escola?		01		06	04
O uso da rotina	A rotina didática é utilizada diariamente nos planos de aula atendendo a uma proposta interdisciplinar?	01		04	04	02
	No segundo horário da aula, o professor diversifica a aula com estratégias didáticas que contemplem a ludicidade? O professor utiliza a caixa amarela na sequência didática?	01				10
O conhecimento e integração dos Direitos de Aprendizagem	A avaliação aplicada é embasada nos descritores de desempenho?	01		04	02	04
	Nos planejamentos ocorrem regularmente situações práticas de interdisciplinaridade?		01	04		06

As questões sobre Projeto Pedagógico apresentadas aos professores e coordenação pedagógica, evidenciaram pontos comuns e enfatizaram determinadas vertentes diferenciadas. Com a análise de dados, pode-se perceber que 20% dos professores do ciclo admitem não ter participado da elaboração/revisão do PP e 40% admitem ter participado em parte. Retratando a realidade do coletivo sobre esta questão, 60% dos educadores admitem não fazer uso da Proposta Pedagógica, pelo

fato de não sentirem estímulo para tal, mesmo disponibilizando do documento com acessibilidade na escola.

Em se tratando da rotina didática em seu caráter interdisciplinar, percebeu-se na postura dos sujeitos pesquisados incoerência e heterogeneidade de ideias, pois a coordenadora retratou que o plano não é desenvolvido de forma interdisciplinar, porém alguns professores afirmam admitir na sua prática propostas interdisciplinares. Dentro de um enfoque pedagógico, percebe-se a preocupação dos professores e coordenação em querer construir uma proposta diferenciada de organização entre as disciplinas através da interface, mas ainda estão atrelados a uma proposta disciplinar, onde os conteúdos são listados em um programa da disciplina. Vale ressaltar que as avaliações passam pelo mesmo processo.

Em uma perspectiva de proposta interdisciplinar, os conteúdos devem apresentar-se no decorrer do contexto, sem que a criança sinta-se obrigada a aprender conceitos e regras para memorização, privilegiando apenas, o conhecimento sistêmico. Isso tende a provocar um déficit no que diz respeito a aprendizagem significativa, pois em uma perspectiva interdisciplinar os componentes curriculares são atendidos momentaneamente, fortalecendo o diálogo dos conhecimentos entre as áreas, sempre que possível, de modo a estabelecer situações experienciais do meio social onde o educando sinta-se parte do processo ensino-aprendizagem .

Ao tratar sobre interdisciplinaridade, é interessante apontar a sequência didática a ser desenvolvida no planejamento, como uma peça fundamental para estruturar a prática pedagógica a partir dos dados da formação continuada, por buscar constantemente nos encontros, privilegiar a teorização da prática. Dessa forma, deve-se investir no ato de planejar, por ser uma das maneiras de garantir as aprendizagens, sendo este o momento de articular as diversas formas de conhecimento, estruturar possíveis intervenções pedagógicas, além da avaliação dos trabalhos de forma singular e coletiva na tentativa de encontrar respostas ao enfrentamento das dificuldades, evitando improvisações que acabam provocando déficits no processo ensino-aprendizagem.

O uso de conceitos estabelecidos nos direitos de aprendizagem que precisam ser introduzidos no 1º ano, aprofundados no 2º ano e consolidados no 3º ano, são incluídos no momento do planejamento como consequência de um assunto que faz

parte do programa da escola, mas não é visto como um subsídio necessário para o desenvolvimento da ação pedagógica e critério para avaliação processual e formal.

Quanto à ludicidade, os materiais didáticos para alfabetização disponibilizados para a escola a partir das formações, favorecem o trabalho do professor no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação, escrita e oralidade de modo crítico e criativo, tanto nas práticas de Letramento e Alfabetização, quanto no material de Alfabetização Matemática, garantindo a criança interagir com os saberes construídos socialmente. Assim sendo, no segundo momento da aula, percebe-se a partir do posicionamento das questões, que os jogos são utilizados de forma parcial, onde a prática assistida restringe-se a atividades escritas do para casa dispondo de pouca atenção dos educandos.

Os jogos de alfabetização e as obras literárias enviadas pelo Ministério da Educação (MEC) também são recursos necessários e acessíveis ao professor por ampliar as possibilidades de aplicação prática no momento do planejamento, especialmente por garantir uma ação lúdica no processo da alfabetização envolvendo a criança a aprender brincando.

Questionou-se sobre a dinâmica das aulas, especificamente os jogos de alfabetização da caixa amarela, uma das ferramentas necessárias para a garantia da ludicidade no contexto da sala de aula. Percebeu-se no decorrer da observação da prática o jogo como um recurso pouco utilizado.

No que tange à avaliação, a coordenadora defende que esse processo embasa-se nos Direitos de Aprendizagem. Enquanto o coordenador faz essa afirmativa, 20% dos educadores dizem que a avaliação aplicada não dialoga com os descritores expressos naquele documento curricular. 40% dizem utilizar em parte. Percebe-se ao retratar o contexto da avaliação, posturas diversificadas, ficando subentendido práticas singulares, concomitantemente distantes da ideia da Proposta Pedagógica. Reportando-se a análise documental, observou-se as avaliações formais aplicadas nas turmas pesquisadas, deixando evidenciado nas questões propostas, situações que remetem à contextualização e, em sua maioria, a simples decodificação. Durante o planejamento, torna-se perceptível, nos registros e discursos dos professores, uma preocupação no que tange à avaliação quantitativa e isto fica explícito no plano de aula e na prática do professor.

Desse modo, a avaliação, que deveria ser feita como garantia para a aprendizagem, assume um caráter formal com o recorte de conceitos que se encerram nas disciplinas em curso. Portanto, faz-se necessário construir coletivamente um modelo de avaliação que possa redefinir prioridades através de práticas interdisciplinares, planejando continuamente o fazer pedagógico, tendo em vista os dados da avaliação como requisito para o uso de novas estratégias, considerando o tempo previsto para as aprendizagens.

Nesse sentido, a avaliação qualitativa tão propagada nos discursos de educadores, irá nortear o processo de aquisição do conhecimento, refletindo sobre que mecanismos usar para que meu aluno aprenda e não por que este “menino” não aprende.

Sobre avaliação, Luckesi diz que o educador, como adulto da relação pedagógica, é o mediador entre a cultura já elaborada e o educando, que, nessa situação, se apresenta como aprendiz (2011, p. 142). Isso evidencia a responsabilidade desse profissional diante do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem, com a apresentação de conteúdos e atividades associadas a um princípio de avaliação que colaborem efetivamente com a autonomia do educando. A avaliação da aprendizagem ganha sentido pedagógico quando os resultados desejados combinam com a qualidade dos resultados alcançados.

Importante destacar que os alunos, em sua maioria, chegam ao final do ciclo de alfabetização sem dominar os conceitos básicos justamente porque não são definidas as estratégias para garantia das aprendizagens, haja visto que a regra do ciclo é a progressão automática e a avaliação acontece como requisito quantitativo com apreciação das disciplinas da matriz curricular.

Nesse sentido, uma gama de situações possibilita refletir acerca da formação do educador e ressignificação da prática pedagógica, bem como a proposta da formação em validar a teorização da prática. Pensando assim, a preocupação de estados e municípios em implementar políticas públicas que viabilizem a qualidade do ciclo de alfabetização fundamenta-se em articular estratégias de aproximação entre teoria e prática, contextualizadas à realidade social do educando, estreitando as relações professor/aluno para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa.

Tendo em vista os dados coletados no questionário, organizou-se o ambiente para realização da entrevista semiestruturada. Conforme já foi sinalizado no início

desse capítulo, houve resistência por parte dos professores no momento da entrevista, mas o problema foi superado através de esclarecimentos sobre a finalidade da aplicação desse instrumento com a troca de gravação em vídeo por gravação em áudio. Após os entendimentos sobre a proposta do trabalho, este foi realizado sem comprometimento das informações. Apresentaram-se questões relacionadas ao Programa de formação dos professores pelo Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa e Pnaic, Projeto Pedagógico, sequência didática, direitos de aprendizagem, Planejamento, Avaliação e Ludicidade que pode ser contemplada nos jogos de alfabetização oferecidos pelo MEC como parte integrante das formações, além das situações de aprendizagem dos educandos.

Diante do cenário aqui delineado, torna-se relevante apresentar o levantamento de dados extraídos na entrevista semiestruturada com os professores e coordenação pedagógica do ciclo inicial de alfabetização, a partir de respostas relevantes para discussão. Faz-se necessário esclarecer que para compor a tabela abaixo foram evidenciadas falas que referenciaram maior parte das respostas.

Tabela 04: O PP e a ação docente: entre o que se sabe e o que se empreende na práxis

Aspectos apreciados		Expressões dos Sujeitos da Pesquisa
1.	Conhecimento e utilização do PP na escola por parte do docente	<p>“Eu conheço o PP de quando revisamos, porque participamos em grupos. Mas não usamos durante o ano” (Professor A)</p> <p>“Eu sei que esses documentos deveriam estar presentes na rotina da sala de aula, mas a verdade é que ninguém mexe neles, só quando tem reunião para revisão mesmo. A gente faz e revisa, só.” (Professor F)</p> <p>“Os professores reconhecem o PP enquanto um documento da escola, mas não fazem uso diário, por conta da falta de tempo para o manuseio em virtude das ações que precisam ser desenvolvidas na escola”. (Coordenador)</p>
2.	O trabalho com sequências didáticas – nas rotinas (precisão das competências, habilidades, tempos metodológicos, recursos, avaliação)	<p>“A gente trabalha sim, mas não do jeitinho que tem no livro do Programa. A gente segue, com umas mudanças, mas tem o tempo da leitura e a diversidade</p>

		metodológica” (Professor B)
3.	Conhecimento teórico e prático no trabalho com a construção do sistema da língua escrita.	“Participamos das formações feitas aqui no município, mas não estudamos depois de lá. Temos muita coisa da escola que levamos para casa, temos nossas responsabilidades pessoais, não dá para assumir mais responsabilidades, mesmo sabendo que é necessário” (Professor C)
4.	O uso efetivo dos Direitos de Aprendizagem.	“São aqueles que fazem identificar poema, poesia, essas coisas?” (Professor D) Honestamente não sei. (Professor E) “Já foi falado no Pacto, mas não recordo para poder explicar” (Professor F)
5.	Algumas reflexões sobre a avaliação na práxis.	“A avaliação é feita, mas eu vejo que ainda temos muito que caminhar para a avaliação que temos e a avaliação que queremos. E das avaliações externas, sei que tem. Mas ninguém vê este resultado, pior ainda quando se planeja que ele some” (Professor G)
6.	A ludicidade na práxis	“Fazemos sim, brincamos com os meninos, fazemos uns jogos, mas tudo limitado, porque na escola não tem material” (Professor H) “A gente coloca no planejamento umas propostas, mas na escola tem nada. Se a gente não levar, os alunos ficam sem nada. É difícil trabalhar desse jeito” (Professor B) “Durante os planejamentos são sugeridos temas que contemplem a ludicidade, inclusive a inserção dos jogos presentes na caixa amarela” (Coordenador)

Com relação ao PP, o Professor A evidencia que participou da construção desse documento, mas de maneira fragmentada, ou seja, não tem conhecimento do todo. Sobre o trabalho com as sequências didáticas, percebe-se na fala do professor B, que não existe uma fidelidade quanto ao cumprimento do que está proposto pelo Programa. Em conversações informais, após a realização da entrevista, alguns dos

professores entrevistados relataram que não há acompanhamento ao trabalho realizado nas salas, tampouco há um olhar sobre os planos de aula.

Pensando no processo, se recorda que o educando está produzindo, formulando e reformulando ideias, buscando alternativas para a própria aprendizagem, muito embora se perceba uma segregação no que tange às abordagens entre Teoria e Prática, Direitos de Aprendizagem, Proposta Curricular e Projeto Pedagógico que deveriam nortear as ações do coletivo, conforme sugere o professor F.

Ainda sobre o Projeto Pedagógico, em uma análise às respostas colhidas nos discursos dos professores e da coordenação, Conforme consta na tabela 03, pode-se perceber que o PP é revisado anualmente, porém não são realizadas consultas periódicas para o cumprimento das metas que se pretende alcançar, onde as propostas do programa de formação dos professores pelos Programas: Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa e Pnaic, se constituem em situações secundárias a Proposta da Escola, minimizando a superação das fraquezas, refletindo negativamente na práxis pedagógica.

Confrontando as respostas da entrevista e do questionário sobre PP pelo coordenador e Professor, percebeu-se que esses sujeitos não dão a devida valorização à proposta pedagógica, capaz de estabelecer um novo olhar para o processo educacional, definido como um instrumento com possibilidade de designar o ser da escola, a sua identidade, sua própria razão de existir. De acordo com Vasconcellos, o Projeto Político-Pedagógico,

[...] é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p.168).

Tem, portanto, ascensões práticas que servirão de referência para a caminhada da escola e de seus membros, direcionando o tipo de ação educativa que se pretende realizar.

Contraditório as respostas apresentadas dos professores na realização da entrevista, durante a observação na execução do planejamento, não houve consulta alguma a este documento, tampouco, isso foi solicitado por nenhum educador. Torna-se relevante frisar na fala do professor, no momento da entrevista dialogada, a dificuldade em apontar as forças e os aspectos frágeis da escola, bem como a

contribuição da formação no sentido de minimizar as fraquezas destacadas na Proposta Pedagógica da escola.

Diante disso, enfatiza-se que o PP, no que tange a sua aplicabilidade, o que foi abordado igualmente pelo coordenador e educador, trata-se de um documento em desuso, embora tivesse havido um dualismo de ideias na proximidade da metodologia utilizada, associada ao PP. A partir dessa análise, considera-se relevante apresentar o pensamento de Veiga, quando a mesma diz que,

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado (VEIGA, 1988, p.11-12).

Dessa forma, o PP não é modismo e nem é documento para ficar engavetado, ele transcende o simples agrupamento de plano de ensino e atividades diversificadas, pois é um instrumento de trabalho que indica rumo, direção e é construído com a participação de todos os membros da Unidade Escolar.

Sobre a ampliação do embasamento teórico e prático, o professor C apresenta uma resposta que é recorrente em outras falas, o que faz compreender que não há uma cultura do estudo por prazer, por busca autônoma de aprimoramento teórico-prático. O estudo se restringe aos diálogos discorridos durante as formações as quais fazem parte.

Durante a realização do questionário através de gravação, os professores e coordenador se apresentaram mais preocupados em responderem. Mas durante a aplicação do questionário impresso, os mesmos se mostraram mais ágeis e menos preocupados ao responderem.

Quanto à efetividade dos Direitos de Aprendizagem, foi unânime o desconhecimento. O máximo que apareceu foi a resposta do professor F, ao dizer que o assunto já foi tratado durante as formações do Pacto, embora não tivesse conhecimento para dialogar sobre o assunto.

Quando se fala da participação nas formações propostas pelo Programa em estudo, percebe-se na oralidade, entusiasmo em reconhecer que as propostas são um norte para a melhoria da prática pautada em uma proposta, decorrente de uma teoria capaz de aprimorar o processo de Letramento e Alfabetização.

É interessante recordar que tanto o Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa, quanto o Pnaic, buscam atender as demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência, definindo políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas, tendo em vista a teorização da prática, com vistas a construção de um ambiente que possibilite a aprendizagem significativa.

Sendo assim, a escola ainda não compreende o Programa como elemento norteador do ciclo de alfabetização, pois a escola na prática é pautada no exercício conteudista, que se estabelece no cumprimento de determinada disciplina, reservando a sequência didática dos Programas Pacto e Pnaic, uma válvula de escape para a melhoria da aprendizagem dos educandos. Em virtude disso, os direitos de aprendizagem dos educandos que precisam ser definidos no contexto do ciclo de alfabetização no sentido de Introduzir, Aprofundar e Consolidar acabam ficando comprometidos, pois não se fazem presentes na Proposta Curricular da escola.

Ao discorrer sobre a ludicidade quando da observação da aula prática, percebe-se novamente disparidade de ideias entre coordenador e educador, no momento em que o coordenador afirma sugerir aos professores estratégias didáticas que contemplem o lúdico. Em controvérsia à fala do coordenador, o educador aponta o uso de determinadas estratégias em algumas situações da aula.

O uso dessas estratégias paralelo à prática do professor no momento da observação, não aparece como um dos requisitos da aula, comprometendo a qualidade da sequência didática, por desenvolver uma proposta sistêmica, focada no conteúdo, sem atrativo para a criança desejar fazer parte do processo, a partir de mecanismos que possibilitem a interação com o professor. Isto não quer dizer que a prática dos professores não contemplem propostas de ludicidade, mas pelo cenário observado, compreende-se que esta realidade não seja uma constante.

Foi possível constatar que os planejamentos ocorrem quinzenalmente e, apesar de o PP ser disponibilizado pelo gestor na secretaria da escola, os docentes não solicitam cópia do mesmo, tampouco o utilizam durante o desenvolvimento das atividades e projetos da escola. Percebeu-se a presença de socialização de experiências vividas em sala de aula, embora se tenha notado a ausência da opinião dos educandos sobre temas que gostariam de expor.

Os professores, quando questionados sobre o Planejamento, afirmam inserir na sequência didática, propostas interdisciplinares que venham promover a

interação entre disciplinas e conteúdos, de modo que facilitem o método e a aprendizagem.

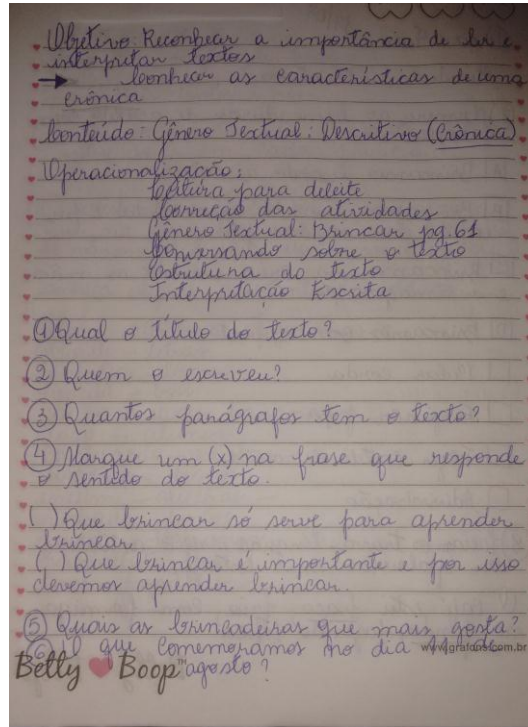


Figura 02: Estrutura do plano de aula construído pelo professor C

Portanto, na observação documental, ao analisar o Plano de aula ficam evidenciados roteiros a serem aplicados e notória a ausência da sequência didática, elemento este que é utilizado como recurso norteador da prática a partir dos dados da formação continuada. Em decorrência disso, há um comprometimento na execução qualitativa dos resultados esperados pelo Programa e pelo docente, provocando uma ruptura na instrumentalização das técnicas que deveriam ser utilizadas no ato de planejar.

Diariamente, discute-se sobre a importância do ato de planejar e atenção ao elaborar a sequência didática, pois nessa sociedade aprendente é relevante para o educador dominar o conhecimento específico e ir além deste, de modo que consiga preparar o educando, mobilizando-o a estabelecer novas relações com o conhecimento a partir da realidade social, atribuindo significado ao que se aprende.

Para isso, o docente precisa compreender a essência do planejamento enquanto reflexão da ação, momento de interação e socialização de saberes, mas sobretudo, um momento de construir estratégias inovadoras que promovam

mudanças devidas na ação pedagógica com a premissa de enriquecer o processo ensino-aprendizagem, o que, conseqüentemente, refletirá no bom desempenho escolar dos educandos.

Um outro ponto interessante da pesquisa revela o distanciamento entre a proposta da escola e os direitos de aprendizagem dos educandos de acordo com a série do ciclo de alfabetização. Ao confrontar o PP da escola no que tange ao plano de ação, os questionários aplicados e a fala dos educadores no decorrer da entrevista, percebe-se a urgência em tratar os conceitos durante o planejamento por grupo/série, tal qual aproveita alguns pontos, especificamente o tempo para gostar de ler, cumpre-se o programa estabelecido pela escola, convalidando alguns pontos da sequência didática, onde a interface acontece casualmente, mas não é uma regra a ser seguida na execução dos planos de aula.

Dessa forma, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, deveriam apresentar grandes contribuições em seus relatos, de modo que possam correlacioná-los aos objetivos propostos, quando analisados por uma vertente sem limitações.

As observações, a aplicação do questionário, a entrevista realizada e os resultados coletados demonstraram que os membros envolvidos na comunidade escolar almejam que a escola deve garantir a produção do saber conciliado à realidade social. A pesquisa foi iniciada e desenvolvida com os professores do ciclo inicial de alfabetização e coordenador da Unidade Escolar, que trabalham com suas atenções voltadas tanto à esfera administrativa, quanto pedagógica.

Apesar dos avanços no sistema educacional, especialmente no que diz respeito à intensificação da oferta de formação continuada docente, ainda encontramos profissionais da educação resistentes às mudanças, além da inadequação de práticas que comprometem a qualidade do ensino. Vale ressaltar que a inadequação aparente no objeto de pesquisa acontece em virtude da dissociação entre teoria e prática.

Sabe-se que a sociedade atual exige uma escola comprometida com as demandas da atualidade, referenciada nos princípios de igualdade, liberdade de pensamentos e na busca incessante pela qualidade na educação. Porém, ao deparar-se com a realidade mencionada no parágrafo anterior, percebe-se que além desses princípios, é preciso investir na conscientização em prol do humanismo, da humildade, do respeito e, sobretudo, na aceitação do outro assim como a nós mesmos.

Baseada nesse pressuposto, a escola deveria partir de ações crítico-reflexivas acerca da proposta já definida, visando diagnosticar os principais anseios e necessidades dos seus educandos, de toda comunidade escolar e sociedade de modo geral. A partir de observação realizada nas salas de aula do ciclo inicial de alfabetização, percebeu-se que a sistematização dos conteúdos é condizente em parte com a realidade dos educandos, tendo como referência às propostas curriculares quando aponta os conteúdos necessários a serem trabalhados por ano. O que diverge é justamente o que se concebe como necessário, ao tratar-se do conteúdo pelo conteúdo como cumprimento de proposta a ser realizada, tendo em vista as classes gramaticais e as quatro operações como meta a se cumprir. Nesse momento, os Direitos de Aprendizagem por ciclo, tal qual, texto-contexto-conteúdo-produção, se perdem para o campo da apreensão de conceitos pré-estabelecidos.

Porém, torna-se perceptível a distância entre os Direitos de Aprendizagem e a proposta da escola que deveriam estar elencados no PP. Apesar disso, percebe-se a parceria desenvolvida com os pais e com a comunidade local através da realização de projetos de empreendimento que traduzem a integração entre educando e educador e da parceria entre toda a comunidade escolar.

Novos estudos e mudanças de paradigmas referentes ao processo ensino-aprendizagem direcionaram para novas vertentes acerca da autonomia da escola, percebendo-se, portanto que a autonomia administrativa e pedagógica compreendida como parte do processo ensino-aprendizagem, necessita considerar os âmbitos qualitativo e quantitativo executados com seriedade, utilizando critérios com a realidade da turma, de modo que venha aproximar escola, família e comunidade. Conforme Veiga,

A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor esta tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (VEIGA, 2002. p.99).

Dessa forma, ao retratar a realidade da turma de forma coletiva, faz-se necessário buscar o diagnóstico das dificuldades da turma e dos progressos do processo educativo em se tratando da formação do educador, que busca constantemente restabelecer o educando na aprendizagem, a partir de critérios

diferenciados para tal ação, ocorrendo tais discussões no planejamento escolar e na formação continuada.

Torna-se perceptível nos discursos e na prática dos professores uma preocupação em disseminar a teoria e pouca discussão em transformar e aplicar devidamente a prática proposta nos encontros de formação. Há comprometimentos na aprendizagem, porém buscam-se culpados, a falta de participação da família o que não deixa de ser um fator influente, falta de interesse dos alunos que também desestrutura o processo ensino-aprendizagem e falta de recursos didáticos. Surge o questionamento, onde falha o professor? A formação tem ressignificado a prática docente?

Retomando a discussão sobre a ressignificação da prática pedagógica da escola pesquisada, nota-se interesse por parte do coordenador e docentes da instituição em participar das formações, comprometimento em tentar redefinir posturas na ação pedagógica, além da ansiedade de querer que os alunos aprendam. Apesar da soma de esforços para tal, ainda existe uma barreira entre teoria e prática diluída de forma singular, um dual de ideias sobre o que vem a ser teorização da prática, proposta curricular estruturada por disciplinas específicas, dificultando o fazer pedagógico que necessita estar tramitando, a partir de propostas inovadoras que possam atender a nova sociedade do conhecimento.

Portanto, pensar em qualidade é potencializar os pontos positivos e tentar melhorar aqueles que necessitam de uma maior atenção. Nesse sentido, parte-se do princípio de ressignificação da prática ao reconhecer nos cursos de formação possibilidades de inovar o ensino qualificando a prática e favorecendo a aprendizagem com significado.

A formação do educador, ressignificação da prática e efetivação do PP, objeto de estudo deste trabalho, vem se apresentando no decorrer do texto dissertativo a partir do planejamento, ação pedagógica, avaliação formal, relação teoria/prática e avaliações externas, por serem temas relevantes capazes de contribuir significativamente para o detalhamento de possíveis respostas ao problema levantado acerca da ressignificação da prática a partir da formação do educador.

Inúmeras discussões podem ser levantadas ao triangular os dados da pesquisa, em especial, a substituição do currículo enquanto conteúdo, pela adesão do currículo por competências, favorecendo ao aluno relacionar o conhecimento da aula às expressões do cotidiano, promovendo assim, uma aprendizagem

significativa tão discutida no corpo deste trabalho. Isso não quer dizer que os conteúdos sejam dizimados, mas acordados no decorrer do contexto, sem necessariamente passar mecanicamente pela memorização. Portanto, segundo Freire,

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção. (FREIRE, 1996. p.77).

Convém citar que tanto coordenador pedagógico quanto os docentes, reconhecem a necessidade de promover situações que motivem o educando a fazer parte do processo ensino-aprendizagem, também demonstram inquietações com o déficit nos resultados, porém recorrem a situações externas como resposta aos problemas apresentados. Quando na verdade falta clareza para compreender os Direitos de Aprendizagem como competências a serem desenvolvidas pelos alunos e que deveria se fazer presente dentro da Proposta Curricular, no PP da escola, elementos estes propostos pelos programas de formação de professores, que deveriam estar estabelecidos na sequência didática com o intuito de ressignificar a prática e favorecer qualitativamente a aprendizagem.

Mesmo dispondo de autonomia pedagógica, a escola ainda mantém-se aprisionada a uma proposta curricular pautada no conteúdo, emperrando o desenvolvimento dos conhecimentos socialmente construídos nas situações diversas do cotidiano. O predomínio de velhos paradigmas compromete também o despertar da autonomia dos educandos sob a lógica da articulação das experiências, opiniões e aspirações que motivam o sujeito a fazer parte do processo de construção do conhecimento.

Com isso, faz-se necessário instigar no aluno a criticidade, a capacidade de inquietar-se com as situações cotidianas, refletir sobre sua condição na sociedade dialogando com o professor. O educador, para tanto, não pode assumir a condição de detentor do saber e transmissor de conhecimento, mas reconhecer no educando competências e habilidades que precisam ser trabalhadas e descobertas no

contexto da sala de aula, de modo que o educando possa autonomamente validar o que conhece e contextualizar o que ainda precisa conhecer.

5 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EMDM, EM CONFORMIDADE COM O PP DA ESCOLA A PARTIR DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

No decorrer do presente trabalho, o desenvolvimento da metodologia proposta foi de fundamental importância para nortear as constatações a partir da problematizações pensadas e que foram surgindo ao longo do processo. De fato, surgiram momentos curiosos que aconteceram ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa.

A educação ao longo do tempo, vem passando por um processo evolutivo de desenvolvimento humano, contribuindo de forma relevante para imprescindíveis transformações sociais em todo panorama educacional. Dessa forma, a aquisição de sua autonomia consciente frente à sociedade, deverá impulsionar mudanças significativas em todas as esferas do espaço globalizado.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a educação precisa dar sustentáculos para que o sujeito possa inserir-se no paradigma do desenvolvimento político, socioeconômico, de base sólida e com aptidões analíticas compreensivas e mediadas na realidade, rompendo com o verticalismo que é a tônica predominante na sociedade.

Em verdade, a formação continuada do educador, transcende o ressignificar a prática, pois a essência do trabalho teórico-prático remete à contextualização da própria realidade do educando, ou seja, vai além dos limites da escola.

Ao dialogar com os resultados obtidos na pesquisa realizada na EMDM, reportou-se ao objetivo deste trabalho, no sentido de investigar se a formação do educador da EMDM, tem ressignificado a prática pedagógica, observando a efetividade do PP como documento norteador das ações da Escola.

Percebe-se que os professores da EMDM não são descobertos de cursos de formação inicial e continuada, recordando ainda que os mesmos são dotados de conhecimento, mas envolto à subjetividade. Nesse aspecto, reporta-se a Tardif, quando a mesma diz que o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados (TARDIF, 2014, p. 233). Ou seja, há subjetividade ao dizer que o professor sabe ensinar, uma vez que demanda entendimento sobre o significado do trabalho pelo professor enquanto elemento

constitutivo da sua identidade profissional. Reporta-se ainda, à repercussão das transformações do cenário atual na subjetividade do sujeito, e a relação de trabalho para a promoção de sujeitos e processo de formação.

Essa concepção de sujeito deve estar bem definida e presente no PP da escola, porque se compreende que a educação deve estar envolta na formação de cidadãos mais conscientes, interventivos e capazes de interferir na sociedade a qual fazem parte, sendo sujeitos da própria história. De acordo com Lima,

A educação desse Novo Milênio vem exigindo, cada vez mais, a atuação profissional de um educador reflexivo, resiliente, aberto às mudanças e, sobretudo, acolhedor e empático, que construa uma ponte entre o aprender e o ensinar (LIMA, 2006. p.25).

Nessa perspectiva, a subjetividade do agente do ato educativo não deve impedi-lo de dar qualidade à tarefa de educar, embora se perceba um grande desafio em lidar com a heterogeneidade, tanto nas salas de aula, quanto no processo formativo dos professores.

Ao longo da trajetória de investigação que deu margem a este trabalho dissertativo, muitas reflexões permearam o processo no que tange à formação continuada e mudança de postura na ação docente. Uma outra vertente de grande relevância é a efetividade do PP, tendo como ponto de partida o olhar do professor sobre a estruturação dos saberes construídos coletivamente nesta Proposta Pedagógica e a busca incessante de respostas a estas questões.

Nesse sentido, a partir dos estudos realizados, o educador apresenta-se na condição de sujeito ativo, capaz de oferecer respostas as inquietações do problema apresentado no entorno desta pesquisa, pois ao desvelar os saberes construídos nas formações desenvolvidas pelo Programa Pacto Estadual e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao contemplar propostas para o Ciclo I de Alfabetização, evidencia-se na prática dos educadores e sujeitos da pesquisa, a dissociação entre a teoria e a prática. No decorrer das formações, salienta-se a importância de recorrer a sequência didática estruturada a partir dos seguintes aspectos: tempo para gostar de ler de forma dinamizada, no intuito de atrair a atenção e prazer pela leitura, em um outro momento, roda de leitura e oralidade dando margem ao tempo lendo e compreendendo, reportando-se à leitura e à compreensão do texto para explorar a oralidade e a estrutura textual por meio de diferentes estratégias, contextualizados, com fins na aquisição da escrita, mediados

pela sistematização de conceitos e pela valorização da produção dos educandos. Prioriza-se nos encontros de formação, o uso de estratégias didáticas que contemplem a ludicidade, apresentando conteúdos significativos e contextualizados.

Na prática de observação, nota-se a ausência da sequência didática, onde o trabalho fundamenta-se em conteúdos ora necessários ora estanques, sistematizados de maneira formal sem a articulação de material concreto que estimule o interesse e a criatividade de maneira lúdica, não havendo consonância entre as propostas do Programa e o fazer pedagógico, comprometendo assim, os níveis e tempos de aprendizagem.

A proposta do Programa não reconhece no educador a função de apenas ensinar a ler, escrever e contar. Vai além disto, por promover momentos de reflexão sobre a teorização da prática, reelaborando conceitos a partir dos direitos de aprendizagem, compreendendo o educando como um sujeito social. Dessa forma, fica evidenciada a urgência do educador em refletir sobre sua prática, rompendo com os paradigmas de uma Proposta Curricular pautada no conteúdo, por reconhecer o educando como um ser político, com saberes construídos nas interações com o meio social.

Portanto, em uma análise processual, recorreu-se à pesquisa qualitativa, evidenciando aspectos que possam validar a ressignificação da prática a partir das formações e como estes saberes estão contemplados no PP da Escola. Os pontos passíveis de reflexão, neste trabalho dissertativo, possibilitaram visualizar aspectos significativos para o estudo sobre a ação docente dos professores pesquisados, em se tratando da relação entre teoria e prática, análise sobre a articulação da Proposta Curricular a partir dos direitos de aprendizagem, Planejamento e Avaliação no seu processo de contextualização e interdisciplinaridade, além da efetividade do PP como elemento norteador da práxis educativa.

Contudo, foi possível compreender que os professores pesquisados reconhecem a importância das propostas do Programa de Formação e teorização da prática, porém fica evidenciado o distanciamento desta teoria e aplicabilidade desta teoria na ação docente, por condicionar a construção dos saberes a uma proposta conteudista, desfocada em parte das práticas do Letramento, minimizando os critérios de Avaliação, a apropriação do conhecimento sistêmico, destituído das práticas sociais.

Tanto o planejamento, quanto à avaliação processam-se em áreas distintas, constituindo o conhecimento através do armazenamento de informações específicas para determinado campo do conhecimento. Avaliou-se o PP da Escola como um documento em desuso, apesar de todos reconhecerem a sua importância como elemento norteador da prática educativa.

Nesse sentido, destacam-se aqui, os pontos mais relevantes deste trabalho de pesquisa, evidenciando o percurso da formação dos Programas Pacto e Pnaic na Escola Municipal Domingos Mucugê e a relação estabelecida entre a teoria e o ressignificar da prática no contexto do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada na Escola Municipal Domingos Mucugê, município de Piraí do Norte-BA, reafirma-se a necessidade de mudança no sistema educacional de modo que possa atender as demandas da sociedade vigente. Faz-se necessário redimensionar as ações pedagógicas, mudando paradigmas que fundamentam a prática educativa, questionando-se sobre a concepção de educação, além da construção de uma prática docente que venha atender as perspectivas do letramento, que contemple os direitos de aprendizagem, a partir de um currículo vivo e contextualizado, onde efetivamente esteja presente, com clareza de entendimento, no Projeto Pedagógico da escola.

Ao afirmar a necessidade de mudança na práxis pedagógica, deve-se reconhecer a dificuldade e resistência ao promover tais mudanças. Para tanto, todos os membros envolvidos no processo de transformação e ressignificação da prática, precisam definir como critério, melhoria em todos os âmbitos sejam eles de caráter pessoal, institucional e social, em um espiral que vai desde a ação-reflexão-ação transformada (SCHÖN, 1992). Percebeu-se na investigação, que as relações intraescolares são harmônicas, elemento este que favorece posteriores mudanças por possibilitar a estruturação coletiva de situações de aprendizagem.

Portanto, os sujeitos pesquisados demonstraram na coleta de dados conhecimento sobre o PP enquanto documento da escola, abordaram sobre sua importância, mas não conseguem discriminar a essência do conteúdo, por ser um documento em desuso apesar de sua acessibilidade, e isto influencia de forma negativa no contexto educativo, por desenvolver um trabalho fragmentado em série/ciclo, quando a Proposta Pedagógica objetiva um trabalho dinâmico e interativo.

Um convite à ressignificação da prática e efetivação do PP, consiste em buscar conhecer a marca pessoal da escola, do profissional da educação e, sobretudo, do educando, tendo em vista a produção de sentido que se pretende atribuir no processo ensino-aprendizagem. No questionário e nos discursos dos educadores, fica evidenciado o despertar pela mudança da práxis a partir dos cursos oferecidos pelo Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além das propostas de contextualização e ludicidade, marcas presentes nos encontros de formação.

Ao verificar a prática educativa desses profissionais no momento da observação, além da análise de dados produzidos, percebe-se uma realidade distante do discurso, portanto o contexto do ressignificar a prática não deve restringir-se a uma ação fragmentada, conteudista e vazia, ao trabalhar o conteúdo pelo conteúdo. Faz-se necessário contextualizar o conteúdo, promovendo situações que estreitem as relações entre educador/educando, nas diversas situações de aprendizagem.

Partindo desse princípio, as mudanças acontecem quando os membros envolvidos no contexto da pesquisa acreditam nas diversas possibilidades de construir um PP, onde haja a participação de todos, especialmente dos educandos e elementos da comunidade, necessidade de resgate da autonomia a partir da reflexão interna do profissional da educação sobre a prática, sobre o reconhecimento da importância do ato de planejar, fatores bem fundamentados na alínea dos autores que deram sustentação à pesquisa, convém citar Freire (1986; 2002; 2015), Veiga (1998; 2009; 2012), Gadotti (2015), além das abordagens acerca da formação continuada defendidos por Vasconcelos (2006), Padilha (2005) e Nóvoa (1992; 2002; 2015). Autores estes que reiteram o Projeto Pedagógico, o Planejamento, a Avaliação e as formações como caminhos prioritários para a ressignificação da prática qualitativa e sustentação para a efetivação do PP como um instrumento norteador e que valida o planejamento participativo, bem como a sistematização em favor da autonomia da escola.

É relevante trazer esse diálogo uma vez que o cerne deste trabalho consistiu na investigação sobre a contribuição da formação do educador para a ressignificação da prática docente e elevação da qualidade do ciclo de alfabetização. E ter esta proposição bem definida no PP da escola valida o resultado da pesquisa e serve de base de sustentação para um ensino de qualidade.

Por fim, ressalta-se a importância do PP como instrumento de fortalecimento da gestão democrática e participativa, no sentido de contribuir para a consolidação da qualidade do ensino público. Cabe enfatizar que o PP é um instrumento fortalecedor da organização e gestão escolar. Nessa condição, ele fortalece o pensar de quem o elabora, no sentido de alicerçar as políticas públicas condizentes com a realidade brasileira, que garantam a sua efetivação no espaço educativo.

Na condição de pesquisadora e sujeito docente, além da oportunidade de tratar de informações oriundas de instrumentos formais e diálogos informais,

pretende-se a partir deste trabalho solicitar e mediar momentos durante o planejamento e durante as formações com a equipe técnico-pedagógica e docente da escola, para sinalização de algumas reflexões e revisões nas práticas, evidenciando o que propõe o PP da escola, tendo em vista os aspectos problematizados e percebidos nesta pesquisa.

Para finalizar, por ora, este estudo, espera-se que as reflexões e resultados registrados no presente trabalho possam desencadear outras investigações, uma vez que o foco desta pesquisa, fortalecido por questões que foram surgindo durante o processo não puderam desencadear respostas. Mas a intenção da autora com a apresentação dos novos questionamentos surgidos consiste em provocar o leitor a realização de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar.** Educ. rev. nº.30:Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000200015> . Acesso em 30 Jun. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Entendendo o Pacto.** Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article?id=53:entendendo-o-pacto>>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética.** Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa.** Disponível em: < <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL,Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL,Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de abril de 2014.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 01 Mai 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (MEC/SASE),** 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. **Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade.** Campinas: Papyrus. 9ªed. 2004.

_____. Pesquisa, princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez. 11ª ed. 2000.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Melhoramentos: 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=forma%E7%E3o>>. Acesso em 26 Abr 2015.

ESTRELA, Maria Teresa. **A formação contínua entre a teoria e a prática.** In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

FALKEMBACK, Elza Maria Fonseca. **Planejamento Participativo:** Uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. 24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da Pesquisa Científica. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-20121/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> >. Acesso em 30 Ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf> >. Acesso em 25 Jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf> >. Acesso em 25 Jun 2015.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> >. Acesso em 30 Ago.2015.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação.** Natal, RN: EDUFRN, 2009.

GATTI, Bernardete A.. **A formação dos docentes:** o confronto necessário professor X academia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *In:* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan./abr.2008.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Maria Aparecida. **O projeto político-pedagógico: uma resposta da comunidade escolar**. Baruaru, SP: Edusc, 2006.

LUCKESI, **Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no ensino de ciências In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). Formação de Educadores-pesquisas e estudos qualitativo. São Paulo: Olho d'água, 1999.

MALHEIRO, João. **Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade?** Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000100006>. Acesso em 30 Ago. 2015

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. In: **VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

NÓVOA, António (org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os Professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em 26 Abr. 2015.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Vilma Q. Sampaio F. de. **O sentido das competências no projeto político-pedagógico**. 2 ed. Natal, RN: EDUFERN – Editora da UFRN, 2004.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Paradigma – Relação de poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ROSSI, Vera L. S. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e entes**. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

_____. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

_____. **As dimensões do projeto político-pedagógico:** Novos desafios para a escola. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (orgs). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **Escola:** Espaço do projeto político-pedagógico. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E COORDENADOR

MESTRANDA: ROSANGELA GAMA MAMEDIO

TEMA: FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E A EFETIVIDADE DO PROJETO PEDAGÓGICO

Esta pesquisa tem por finalidade investigar a prática docente a partir dos cursos de formação continuada oferecidos pelos Programas Estadual e Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pacto/Pnaic) e da efetividade do Projeto Pedagógico (PP) na escola.

Leia atentamente cada pergunta. A sua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato da autoria do respondente.

Desde já, agradeço pela disponibilidade e colaboração neste estudo.

1. Questionário objetivo

QUESTÕES		PROFESSOR		
		Sim	Não	Em Parte
O Projeto Pedagógico (PP)	O PP é elaborado/revisado com a participação direta de toda a comunidade escolar?			
	O PP é consultado regularmente durante os planejamentos realizados na escola?			
O uso da rotina	A rotina didática é utilizada diariamente nos planos de aula atendendo a uma proposta interdisciplinar?			
	No segundo horário da aula, o professor diversifica a aula com estratégias didáticas que contemplem a ludicidade? O professor utiliza a caixa amarela na sequência didática?			
O conhecimento e integração dos Direitos de	A avaliação aplicada é embasada nos descritores de desempenho?			
	Nos planejamentos ocorrem regularmente			

Aprendizagem	situações práticas de interdisciplinaridade?			
--------------	----------------------------------------------	--	--	--

2. Questionário subjetivo

QUESTÕES	
1.	Conhecimento e utilização do PP na escola por parte do docente O professor conhece o PP da escola, utilizando o mesmo na práxis?
2.	O professor trabalha com sequências didáticas – nas rotinas (tendo bem definidas competências, habilidades, tempos metodológicos, recursos, avaliação...)?
3.	O professor se engaja com mais conhecimento teórico e prático no trabalho com <u>a construção do sistema da língua escrita</u> (quando você fala daqueles tempos...)
4.	Qual o conhecimento sobre e uso efetivo dos <u>Direitos de Aprendizagem</u> ?
5.	Como o professor empreende a avaliação no contexto da sala de aula? Há diálogo sobre os resultados das avaliações externas?
6.	Como se dá o trabalho com a ludicidade na práxis?

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E COORDENADOR

MESTRANDA: ROSANGELA GAMA MAMEDIO

TEMA: FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E A EFETIVIDADE DO PROJETO PEDAGÓGICO

Esta pesquisa tem por finalidade investigar a prática docente a partir dos cursos de formação continuada oferecidos pelos Programas Estadual e Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pacto/Pnaic) e da efetividade do Projeto Pedagógico (PP) na escola.

Leia atentamente cada pergunta. A sua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato da autoria do respondente.

Desde já, agradeço pela disponibilidade e colaboração neste estudo.

1. Questionário objetivo

QUESTÕES		COORDENADOR		
		Sim	Não	Em Parte
O Projeto Pedagógico (PP)	O PP é elaborado/revisado com a participação direta de toda a comunidade escolar?			
	O PP é consultado regularmente durante os planejamentos realizados na escola?			
O uso da rotina	A rotina didática é utilizada diariamente nos planos de aula atendendo a uma proposta interdisciplinar?			
	No segundo horário da aula, o professor diversifica a aula com estratégias didáticas que contemplem a ludicidade? O professor utiliza a caixa amarela na sequência didática?			
O conhecimento e integração dos Direitos de Aprendizagem	A avaliação aplicada é embasada nos descritores de desempenho?			
	Nos planejamentos ocorrem regularmente situações práticas de interdisciplinaridade?			

2. Questionário subjetivo

QUESTÕES	
1.	Conhecimento e utilização do PP na escola por parte do docente O professor conhece o PP da escola, utilizando o mesmo na práxis?
2.	O professor trabalha com sequências didáticas – nas rotinas (tendo bem definidas competências, habilidades, tempos metodológicos, recursos, avaliação...)?
3.	O professor se engaja com mais conhecimento teórico e prático no trabalho com <u>a construção do sistema da língua escrita</u> (quando você fala daqueles tempos...)
4.	Qual o conhecimento sobre e uso efetivo dos <u>Direitos de Aprendizagem</u> ?
5.	Como o professor empreende a avaliação no contexto da sala de aula? Há diálogo sobre os resultados das avaliações externas?
6.	Como se dá o trabalho com a ludicidade na práxis?

