

Aline Andréia Nicolli  
Mark Clark Assen de Carvalho  
(Org.)

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

diferentes olhares sobre  
as relações escolares e  
as práticas pedagógicas

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA  
diferentes olhares sobre as relações



Edufac

Edufac 2017

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac),

Campus Rio Branco, BR 364, km 4,

Distrito Industrial – Rio Branco-AC, CEP 69920-900

68. 3901 2568/ 3901-2402 – e-mail: Edufac.Ufac@gmail.com

Editora Afiliada: Feito Depósito Legal



**Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias**

Aline Andréia Nicolli  
Mark Clark Assen de Carvalho  
(Org.)

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

diferentes olhares sobre  
as relações escolares e  
as práticas pedagógicas



**Edufac**



Coordenação pedagógica: diferentes olhares sobre as relações escolares e as práticas pedagógicas

ISBN: 978-85-8236-044-6

Copyright © Edufac 2017, Aline Andréia Nicolli, Mark Clark Assen de Carvalho (Org.)

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR 364, KM 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

#### **Diretor**

José Ivan da Silva Ramos

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Adailton de Sousa Galvão, Antonio Gilson Gomes Mesquita, Bruno Pereira da Silva, Carla Bento Nelem Colturato, Damián Keller, Eustáquio José Machado, Fabio Morales Forero, Jacó César Piccoli, José Ivan da Silva Ramos (presidente), José Mauro Souza Uchôa, José Porfiro da Silva (vice-presidente), Lucas Araújo Carvalho, Manoel Domingos Filho, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Raimunda da Costa Araruna, Simone de Souza Lima, Tiago Lucena da Silva, Yuri Karaccas de Carvalho.

#### **Editora de Publicações**

Jocília Oliveira da Silva

#### **Secretária Geral**

Ormifran Pessoa Cavalcante

#### **Design Editorial**

FredericoSO

AntonioQM

#### **Capa**

FredericoSO

#### **Revisão de texto**

Amlilton José Freire de Queiroz

Selmo Azevedo Apontes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Ufac

ISBN: 978-85-8236-044-6

C778c

Coordenação pedagógica: diferentes olhares sobre as relações escolares e as práticas pedagógicas / Organizadores: Aline Andréia Nicolli, Mark Clark Assen de Carvalho . - Rio Branco: Edufac, 2017.  
268 p. : il.

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Sistemas de ensino. 4. Organização escolar. I. Título. II. Nicolli, Aline Andréia. III. Carvalho, Mark Clark Assen de.

CDD 22.ed. 370.733

Bibliotecária: Vivyanne Ribeiro das Mercês Neves CRB-11º/600

# APRESENTAÇÃO

A organização deste livro, intitulado “**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: diferentes olhares sobre as relações escolares e as práticas pedagógicas**”, foi idealizada com o objetivo de divulgar os resultados das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos cursistas da 1ª edição do Curso de pós-graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Universidade Federal do Acre, por meio do Programa Nacional Escola de Gestores, em parceria com SEE-AC, Semes e Unidime/AC.

Por isso, a perspectiva pensada foi a de que os diferentes capítulos fossem produzidos por meio do esforço coletivo de dois ou mais cursistas/ coordenadores/professores/formadores do Curso. Com a apresentação dos artigos, agora capítulos deste livro, tornou-se possível contemplar, nesta edição, as seguintes temáticas: (a) As relações escola-professor-aluno-família; (b) A escola, as práticas pedagógicas, o planejamento e a avaliação escolar e (c) A educação integral, a educação inclusiva, os processos de leitura e a indisciplina no contexto das escolas do Acre.

Sendo assim, chamamos a atenção do leitor para o fato de que, o livro está organizado da seguinte forma: **DISCUSSÃO INICIAL:** A Coordenação Pedagógica na estrutura de organização do sistema de educação acreano e na gestão escolar, **PARTE I:** “As relações escola-professor-aluno-família”, **PARTE II** “A escola, as práticas pedagógicas, o planejamento e a avaliação escolar” e **PARTE III:** “A educação integral, a educação inclusiva, os processos de leitura e a indisciplina no contexto das escolas do Acre”. Na discussão inicial, os autores apresentam um breve relato histórico para contextualizar a atuação do Coordenador Pedagógico, na estrutura de organização do sistema de educação acriano. Na sequência, temos os capítulos que compõem a Parte I, que nos apresenta uma discussão sobre aspec-

tos vários, referentes à importância e necessidade do estabelecimento das relações entre os diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar. Nos capítulos da Parte II, encontramos uma discussão de questões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em âmbito escolar, no que se refere, prioritariamente, ao planejamento e a avaliação. Por fim, nos capítulos que compõem a PARTE III, o leitor poderá acessar discussões acerca de diferentes temáticas que permeiam as atividades escolares e a atuação do Coordenador Pedagógico, especialmente, em termos de educação integral, educação inclusiva, processos de leitura e indisciplina.

Os Organizadores

# Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
Discussão inicial.....	10
<b>PARTE I</b>	
<b>AS RELAÇÕES ESCOLA-PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA _____</b>	<b>25</b>
Capítulo 1	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O COORDENADOR ENQUANTO FORMADOR NA ESCOLA .....</b>	<b>26</b>
Considerações finais.....	52
Capítulo 2	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: exercício de um novo olhar à prática docente ....</b>	<b>57</b>
Considerações finais.....	72
Capítulo 3	
<b>MOTIVAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS .....</b>	<b>75</b>
Considerações finais.....	90
Capítulo 4	
<b>A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA .....</b>	<b>92</b>
Considerações finais.....	111
<b>PARTE II</b>	
<b>A ESCOLA, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR _____</b>	<b>117</b>
Capítulo 1	
<b>O AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>118</b>
Considerações finais .....	132
Capítulo 2	
<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INDISCIPLINA ESCOLAR.....</b>	<b>135</b>
Considerações finais.....	155



Capítulo 3	
<b>RENDIMENTO ESCOLAR: Uma reflexão das práticas pedagógicas da Escola Estadual João Ricardo De Freitas.....</b>	<b>160</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>176</b>

### **PARTE III**

<b>A EDUCAÇÃO INTEGRAL, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, OS PROCESSOS DE LEITURA E A INDISCIPLINA NO CONTEXTO DE ESCOLAS DO ACRE _____</b>	<b>178</b>
---	------------

Capítulo 1	
<b>A Escola Clarisse Fecury na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado.....</b>	<b>180</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>201</b>

Capítulo 2	
<b>ESCOLARIZAÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA COMUNIDADES RURAIS DE DIFÍCIL ACESSO EM RIO BRANCO/AC .....</b>	<b>205</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>227</b>

Capítulo 3	
<b>A LEITURA COMO UM DIREITO: Repercussões no contexto da Escola Nilce Machado da Rocha do Município de Porto Acre.....</b>	<b>233</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>248</b>

Capítulo 4	
<b>A Indisciplina no Contexto Escolar e as Contribuições do Programa Mais Educação em uma Escola Municipal de Rio Branco .....</b>	<b>251</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>263</b>

# Discussão inicial

## A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO ACREANO E NA GESTÃO ESCOLAR

Mark Clark Assen de Carvalho  
Aline Andréia Nicolli

### Resumo

A partir de uma regressão histórica no movimento organização e institucionalização do Sistema Público de Ensino do Acre, este estudo procura situar e analisar as diferentes perspectivas adotadas para imprimir as características organizacionais que passaram a configurar o trabalho pedagógico nas escolas da rede pública estadual. Dessa forma, centra a ênfase na análise de funções criadas especialmente para assessorar o desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas seja com a criação das chamadas equipes técnicas, a definição no plano de carreira da figura do especialista em educação, seja com a definição mais recente das chamadas equipes gestoras na qual toma assento a figura do coordenador pedagógico. O trabalho contempla ainda questões próprias do processo de implantação da primeira experiência do curso de especialização em coordenação pedagógica ofertado pela Escola de Gestores da Educação Básica na modalidade EAD.

**Palavras-chave:** Sistema de ensino; Organização escolar; Coordenação pedagógica.

## Considerações iniciais

Os primeiros indícios que dão conta do movimento de institucionalização e organização do sistema público de ensino do Acre estão relacionados ao processo de estruturação do Sistema Administrativo do Estado do Acre por meio da Lei nº 04/63 que se encarregou de transformar a antiga Diretoria de Educação e Cultura em Secretaria de Educação e Cultura. Nas tratativas que ensejavam o processo de organização da educação pública e com vistas à sua regulamentação, tem importância de registro também a elevação do Território do Acre à categoria de Estado (1962) e a criação do Conselho Estadual de Educação (1963), em cumprimento às exigências da Lei de nº 4024/61.

Naquele contexto, a criação de um órgão de regulamentação da educação local passaria tanto a normatizar as diferentes etapas e modalidades de oferta da educação escolar quanto a conduzir a própria política educacional, sobretudo no que diz respeito à implantação do ensino superior nos moldes de faculdades isoladas, com a criação da Faculdade de Direito (Lei Estadual 15, de 08 de setembro de 1964), a Faculdade de Ciências Econômicas (Lei Estadual 195 de 13 de setembro 1964) e a implantação do Centro Universitário do Acre (criado pela Lei Estadual 318, de 3 de março de 1970, e pela Resolução nº 04/70 do Conselho Estadual de Educação do Acre e homologada pela Portaria 4/70 da Secretaria Estadual de Educação).

Nos registros da história da educação acreana é ponto pacífico a compreensão de que a criação do antigo Centro Universitário do Acre responde diretamente pela criação e implantação dos primeiros cursos superiores para formar professores licenciados, quais sejam: os cursos de Pedagogia, Letras, Ciências (incluindo Matemática e Ciências para o primeiro grau) e Estudos Sociais (curso de curta duração).

Para os limites da abordagem que se pretende desenvolver, faz-se necessário situar, mesmo que brevemente, o surgimento e desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Acre, pois a partir de 1974 é deste curso que começarão a sair os primeiros “especialistas em educação” formados e que se destinarão a ocupar funções de assessoramento tanto na administração do sistema de ensino quanto na estrutura de organização do trabalho pedagógico nas unidades de ensino.

Assim, a implantação do curso de licenciatura em Pedagogia no Acre se inseriu no contexto das demandas da política educacional decorrente da Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/68), da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) e das crescentes pressões por parte dos professores do sistema público de ensino e de próprios egressos da Escola Normal de Rio Branco “Lourenço Filho” que vislumbravam obter formação superior para progressão na carreira do magistério.

No plano nacional, sob as determinações da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), desdobrou-se a Faculdade de Filosofia em seções, setores e departamentos e, considerando a multifuncionalidade da educação, esta foi designada novamente como faculdade tendo, dentre outras, as funções de formar professores e especialistas em educação, além de promover a integração nas licenciaturas.

Em decorrência, sua estrutura básica abrangia três áreas de graduação: a) formação do professor primário, formação do professor da escola Normal, b) formação de pedagogos – especialistas e os cursos de formação pedagógica para os licenciados e c) a de pós-graduação para fomentar a pesquisa e a formação de professores para o ensino superior e a capacitação supletiva, que corresponderia à formação permanente do professor.

A Pedagogia como curso se inseria na função da Faculdade de Educação, ou seja, função de formar professores e especialistas, considerando o que regulamentava o Parecer 252/69 e a Resolução nº 2 do mesmo ano. O Parecer, em primeiro lugar, traçava um histórico da criação do Curso de Pedagogia para posteriormente tratar da regulamentação dos artigos 30 e 33 da Lei 5.540/68.

O primeiro desses artigos dispunha sobre a formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau e sobre o preparo de especialistas para atuar nas escolas e nos sistemas de ensino, com o trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. O segundo artigo, por sua vez, determinava a possibilidade de organização de cursos de curta duração, os quais tinham a finalidade de proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

Assim sendo, a organização do currículo do Curso de Pedagogia da Ufac estava em consonância com os dispositivos do Parecer 252/69 de Valnir Chagas e orientações postas pela Resolução nº 02/69 do antigo CFE. O referido curso ofertava as habilitações: Magistério das disciplinas pedagó-

gias do 2º grau e Habilitações técnicas em Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, no âmbito dos ensinos de 1º e 2º graus.

## **A coordenação pedagógica na estrutura de organização do trabalho escolar**

Na esteira desse percurso foi aprovada, em 1974, a Lei nº 529, de 16 de maio de 1974 que “dispõe sobre o estatuto do Magistério Público Estadual de 1º e 2º graus”. Esta lei passou a disciplinar a situação do pessoal do magistério de 1º e 2º graus vinculado ao Sistema Estadual de Educação; regulamentou o relacionamento entre o Estado, professores e especialistas, quer fossem servidores públicos federais incorporados ao Acre por força da Lei Federal nº 4.070/62 ou contratados pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas, além de fixar critérios gerais a serem observados quando do estabelecimento de convênios entre o Estado e os Municípios para fins educacionais (Cf. Artigo 1º).

Com base na Lei nº 529, ficou definido então a estrutura geral do magistério público estadual acreano que passou a ser composto pelo “Quadro Geral do Magistério do Estado constituído do Quadro em Extinção, Quadro Permanente e Quadro Suplementar” assim identificados: no quadro em extinção estariam posicionados os cargos de professor e especialistas de educação, incorporados ao Estado pela Lei Federal nº 4.070/62 que transformou o Território Federal do Acre em Unidade Federada; o quadro permanente composto pelos cargos de professor e especialista de educação que possuam qualificação prevista na legislação federal e, quadro suplementar no qual estavam incluídos os cargos de professor que não possuíam qualificação exigida para o provimento dos cargos do quadro permanente e que eram admitidos temporariamente (CF. Artigo 3º, Parágrafos I, II e III).

Analisando o corpo da referida lei identifica-se no Capítulo III e suas respectivas seções, especificamente a figura do especialista em educação conforme sua habilitação. Por seu turno, fica estabelecido que “são funções de Especialista de Educação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, o planejamento, a administração, a supervisão, a inspeção e a orientação

educacional e outras que lhe forem cometidas pelo sistema estadual de ensino” (Cf. Artigo 24).

De igual forma é também da letra dessa lei que se exprime o sentido atribuído à promoção por titulação, ou seja, professores que já estavam na estrutura do sistema de educação e que vieram a concluir a graduação em pedagogia, por exemplo, eram promovidos ou nomeados, por força da titulação, para exercerem as funções de especialistas em educação. No caso da realidade do Curso de Pedagogia do Acre, as habilitações técnicas correspondentes eram em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional.

Em linhas gerais pode se dizer que a composição das “equipes técnicas”, como assim passou a ser chamada a junção das figuras do supervisor, do administrador e do orientador educacional na estrutura dos estabelecimentos públicos estaduais acreanos, é resultado da Lei nº 529, de 16 de maio de 1974, que chegou a definir funções de direção e de assessoramento pedagógico a serem exercidos por egressos do Curso de Pedagogia.

Posteriormente, na vigência da década de 80 e sob os auspícios do movimento de redemocratização, houve uma grande mobilização dos professores acreanos por busca de conquistas salariais e trabalhistas. Essas buscas viriam a resultar, anos mais tarde, na aprovação do primeiro Plano de Cargos, Salários e Vantagens do Magistério Acreano.

Fruto de um movimento e de uma conquista histórica da ASPAC, antiga Associação dos Professores do Acre, transformada, posteriormente, na década de 90, em Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC), a aprovação da Lei Complementar nº 14, de 18 de novembro de 1987, que, ao definir como pessoal do magistério os ocupantes dos cargos de professor e de especialistas em educação, se encarregou também de estabelecer o que se compreende como funções do magistério, a saber; “docência, direção, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, inspeção e pesquisa” (CF. Artigo 1º).

Pelas disposições constantes do plano em questão ficaram definidos apenas um quadro permanente e outro quadro suplementar do magistério aos quais estariam incluídos: no primeiro, os professores com formação de nível médio na modalidade normal, os professores com formação superior em curso de licenciatura (seja de graduação plena ou de curta duração) e os especialistas em educação devidamente habilitados em Pedagogia; no

segundo, no quadro suplementar, estariam posicionados os chamados professores leigos, isto é, os profissionais que, embora exercessem a docência, não tinham formação específica no magistério.

Na estrutura do plano estava prevista a possibilidade de transposição de cargo aos professores e técnicos em educação do Sistema Estadual de Educação através de reclassificação e do enquadramento (Cf. Artigo 16).

Parágrafo 1º A transposição de cargos para o Quadro Permanente do Magistério dar-se-á através de concurso interno, apenas de títulos, para os professores, os especialistas e os técnicos em educação dos quadros atuais do magistério, desde que portadores de habilitação específica devida, resguardando o seu tempo de serviço no exercício da função: Ficam garantidas aos professores e aos técnicos em educação do quadro atual do magistério a transposição e a reclassificação para o quadro permanente deste plano no cargo equivalente ao que ocupam nesta data.

Parágrafo 2º Os demais professores ainda não portadores de habilitação específica ficarão, quando da reclassificação para transposição de cargos, no quadro suplementar, aí permanecendo até adquirirem a devida habilitação.

O plano que passou a estruturar a carreira do magistério e criou o “quadro de especialistas em educação” é um dos aspectos que pode ser apontado como “verdadeiro *boom* do Curso de Pedagogia da Ufac” nos finais da década de 80 e início dos anos 90, fazendo deste um dos três cursos mais concorridos por consecutivos concursos vestibulares, pois tanto o Estatuto do Magistério Estadual quanto o próprio Plano de Cargos e Salários previam a possibilidade de poder haver acumulação de dois contratos com funções distintas, ou seja, um de professor e outro de especialista em educação.

O PCCS instituiu a exigência de realização de concurso público de provas e títulos para efeito de ingresso no quadro do magistério. Sendo assim, no ano de 1988, foi realizado o primeiro concurso público de provas e títulos para professores e especialistas em educação pelo Sistema Estadual de Educação do Acre.

Contudo, pese o avanço e a conquista, houve ainda a abertura de

concurso para o chamado “quadro suplementar”, ou seja, para professores leigos. Em que pese o fato de o plano fazer referência que esta seria uma situação transitória, logo um quadro em extinção, as diferentes realidades dos municípios acreanos acabaram por impor a necessidade de contratação desse profissional ante o quadro de escassez de recursos humanos qualificados em determinadas áreas para suprir as demandas do currículo escolar.

Na perspectiva do registro histórico, faz-se necessário ressaltar que no Acre, nos idos dos anos de 1985 e 1987, antes mesmo da Constituição Federal de 1988 referenciar o princípio da gestão democrática como elemento a ser observado pelos sistemas públicos de ensino, foram realizadas as primeiras eleições diretas para escolha dos diretores(as) de escola a partir da constituição das antigas assembleias escolares. Todavia, convém ressaltar que essa experiência teve um tempo de vida muito curto, vindo a se consolidar somente a partir da institucionalização da Lei Estadual 1.201/96 que instituiu a gestão democrática no âmbito do sistema público de ensino do Acre.

É também desse mesmo período que tanto as escolas da rede estadual quanto as escolas da rede municipal de ensino de Rio Branco passaram a contar, de forma mais efetiva e a compor em seus quadros de pessoal, com as chamadas equipes técnicas compostas por egressos do Curso de Pedagogia oriundos das diferentes habilitações técnicas.

Nos anos que se seguiram entre 1988 até aproximadamente 1996, havia quase que um consenso quanto à necessidade da figura e da atuação desses profissionais na estrutura de organização do trabalho pedagógico nas unidades públicas escolares em Rio Branco, Capital do Estado.

No horizonte das conquistas e dos avanços do magistério público, uma ação que repercutiu favoravelmente para que houvesse mudanças no sistema de educação acreana foi o processo regulamentação do Inciso VII do Artigo 190 da Constituição do Estado do Acre, princípio este disposto no Artigo 206, Inciso VI da Constituição Federal de 1988. O artigo regulamenta as eleições diretas para escolha de diretor(a) de escola com a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, mormente à aprovação da Lei Estadual nº 1.201/96 que instituiu, no âmbito do sistema público de educação do Acre, a gestão democrática.

Com a regulamentação da gestão democrática, quais as implicações e decorrências sobre a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares?



Em princípio, a Lei definiu que tanto os especialistas em educação quanto os demais professores licenciados estariam aptos a concorrerem à função, desde que apresentassem um “projeto de gestão que compreendesse os aspectos pedagógico, administrativo e financeiro” a ser submetido ao crivo da comunidade escolar (Cf. Artigo 18).

No escopo da lei também ficou definida a questão da organização administrativa das unidades escolares, oportunidade em que a “equipe técnica” se integrava a essa estrutura de organização do trabalho escolar e seria composta fundamentalmente por Especialistas em Educação: supervisores, administradores e orientadores educacionais (Cf. Art. 49) que se encarregariam de coordenar as atividades pedagógicas da escola em articulação com o diretor em consonância com o plano de trabalho da gestão e com inserção em todas as etapas do processo pedagógico.

Sobre a experiência do Acre, depreende-se que, relativamente à gestão democrática nas unidades escolares, a Lei inovou quando facultou a possibilidade de todo professor licenciado poder pleitear o exercício da função e estabeleceu a obrigatoriedade para a administração do sistema estadual de educação responsabilizar-se pela oferta de “cursos de formação continuada” aos diretores(as) eleitos(as) antes mesmo de serem investidos na função. Contudo, a lei resguardava que as funções tidas como “técnicas” dentro da estrutura do trabalho escolar seriam exclusivas aos egressos da Pedagogia formados nos moldes do Parecer 252 de 1969 que instituiu as habilitações técnicas.

Em 1996, a partir da aprovação da LDB nº 9.394/96, entrou em vigor outro ordenamento para educação nacional em todos os níveis e etapas. Relativamente aos especialistas em educação ou mesmo sobre o Curso de Pedagogia, a Lei repisou uma antiga compreensão que se colocava na contramão de todo o movimento que a maior parte dos cursos de pedagogia já vinha fazendo desde os idos dos 80, quando definiu que:

Artigo 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com o redesenho das forças políticas locais, emerge ao poder de governo um grupo vinculado às forças de esquerda no Acre que se encarregará de propor e realizar mudanças significativas nas próprias relações de poder instituídas nas estruturas administrativas e burocráticas do Estado.

A Secretaria de Estado de Educação do Acre incorporou grande parte dessas mudanças cujos efeitos incidiram muito diretamente no gerenciamento de pessoal, no controle dos recursos financeiros e materiais e nas lógicas organizacionais do sistema de educação, devidamente ancorada nos dispositivos da Lei Complementar nº 67/99 e da Instrução Normativa nº 02/99.

Na Cidade de Rio Branco, as mudanças propostas repercutiram sobre a reorganização da rede pública de ensino agrupando as escolas em regionais referenciando-se no argumento que apontava para a necessidade de racionalização e gerenciamento dos recursos humanos, financeiros, administrativos, além do controle e ocupação das vagas disponíveis nas escolas em cada uma das etapas da educação básica, de sorte a evitar pressão por matrículas em determinadas escolas e ociosidade de vagas em outras.

Implementando o processo de reorganização da rede pública de ensino em Rio Branco aspecto este que, de certa forma, inaugurou o regime de colaboração entre o Governo do Estado e a Prefeitura do Município de Rio Branco, a administração do sistema assume a liderança do processo que reformulou a Lei 1.201/96, dando nova redação e estabelecendo outro ordenamento para questão da gestão democrática a partir aprovação da Lei 1.513/03. A distinção à legislação anterior diz respeito às novas configurações estabelecidas para o trabalho do(a) dirigente escolar, a criação de novas funções na estrutura administrativa e organizacional da escola e o deslocamento dos antigos “especialistas em educação” de funções tradicionalmente afetas ao seu fazer no âmbito interno da escola.

No tocante aos princípios da gestão democrática, foram mantidos praticamente os mesmos: participação, autonomia acrescidos da ênfase no projeto político pedagógico e na gestão estratégica dos resultados do processo de trabalho escolar.

Quanto à forma com que esses princípios foram evocados, existia uma forte tendência a distanciá-los da real compreensão e significado da gestão democrática na escola e da própria função escola cuja natureza é, por concepção, distinta do trabalho na sociedade de economia globalizada,

ante ao reconhecimento de que os estabelecimentos escolares e suas formas de gestão não podem ser vistos como entes autônomos e tampouco como espaços de mera reprodução de relações sociais.

De acordo com a supracitada Lei, a estrutura de organização do trabalho escolar passou a ser composta pelo Conselho Escolar e a Direção (Cf. Art. 3º da Lei 1.513/03). Aboliu-se com a figura do(a) vice-diretor(a) e em substituição foram criadas funções de coordenações administrativa, de ensino e pedagógica às quais, em conjunto com o(a) Diretor(a), comporiam a chamada “equipe gestora da escola”.

Contudo, para os novos cargos de coordenação, as tidas atribuições não constavam do corpo da Lei e só viriam a ser definidas, em 2004, por meio da Instrução Normativa nº 004 que fixou diretrizes administrativas pedagógicas no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino, definindo que:

Artigo 2º- A lei 1.513/03 estabelece que a organização pedagógico-administrativa das unidades de ensino é constituída pelo Conselho escolar e pelo Diretor da Escola. Parágrafo Único- Além do Conselho escolar e do Diretor, a escola deverá contar com:

- a. Um coordenador de ensino;
- b. Um coordenador administrativo;
- c. Um coordenador pedagógico por turno;
- d. Corpo Docente;
- e. Apoio Administrativo.

Não é do interesse do presente estudo focar questões e análises acerca dos descritores que passam a caracterizar cada uma das coordenações propostas e suas respectivas atribuições. Contudo, não se pode prosseguir nosso estudo sem deixar de referenciar os impactos dessa mudança sobre a condição dos egressos do curso de Pedagogia, formados nos moldes do Parecer 252-69, que estavam posicionados no quadro de magistério na classe de “especialistas em educação”, conforme Lei Complementar nº 14, de 18 de novembro de 1987.

Ao se criar as funções de “coordenador de ensino” e de “coordenador pedagógico”, a Lei e a própria organização do trabalho na escola fazem uma separação do ensino daquilo cuja natureza é estritamente pedagógica, pois

estabelece, para o primeiro, funções centradas na aprendizagem, enquanto que para o segundo estariam afetas funções de caráter meramente burocrático de acompanhamento e execução do processo de ensino e da aprendizagem, particularmente em relação ao controle e acompanhamento dos indicadores de desempenho.

Sobre tal fato existe uma superposição de funções agravada com a compreensão de que a primeira poderá ser exercida por qualquer professor licenciado em exercício no magistério há pelo menos cinco anos, ao passo que a coordenação pedagógica será exercida “prioritariamente” por um professor egresso da Pedagogia ou outro profissional da educação com especialização *Lato sensu* em educação.

Esta observação cumpre a finalidade de alertar para o fato de que a recorrência às questões meramente formais e burocráticas não acabem por impor limites ainda maiores à organização do trabalho escolar com vistas à construção de um projeto de escola que prime pela qualidade, pela participação e pela democratização das relações vivenciadas na interior da escola, inclusive aquelas que perpassam e interferem sobre o processo de ensino e aprendizagem. O fracionamento, a fragmentação e a divisão do trabalho entre funções que se justapõem e agem como se em campos opostos estivessem posicionadas as “atividades fins e meios”, indicam não haver articulação possível entre as diferentes esferas constitutivas do trabalho escolar.

É nesse contexto de mudanças relacionadas ao processo de organização do trabalho escolar no âmbito das escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino de Rio Branco que progressivamente as tidas “funções técnicas” passam a ser exercidas por professores licenciados cujo critério de escolha tem sido a indicação direta do(a) diretor(a). Nesse caso, ressalta-se que a atuação ocorre sem uma formação ou capacitação em serviço para que este profissional possa se inserir na estrutura do trabalho da escola com alguma capacidade para articular e intervir de forma competente no desenvolvimento das ações e do trabalho escolar contribuindo para ampliar as margens internas de autonomia, criar novos dispositivos que orientem o trabalho como reflexo dos investimentos e da ação de toda equipe da escola para articular as dimensões constitutivas da estrutura organizacional da escola, reconhecendo sua complexidade e o papel fundamental que cada integrante da equipe escolar pode vir a desempenhar para o sucesso do trabalho e da aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, cabe situar e referenciar, em linhas bastante gerais, o movimento realizado conjuntamente pela Universidade Federal do Acre/ Ufac em articulação com a Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais da Educação para implantar o Curso de Especialização *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica ofertado especialmente aos profissionais da educação que se encontravam em exercício dessa função na rede pública de ensino. Assim sendo, em 2012 a Ufac assinou termo de adesão com o Ministério da Educação para execução dos Cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica e em Gestão Escolar, na modalidade EAD, vinculados ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica MEC/SEB.

O referido programa tem por objetivo contribuir com a formação efetiva de gestores e coordenadores pedagógicos da escola pública, de modo que passem a dispor de condições teórico-práticas que viabilizem a educação escolar básica com qualidade social. O Programa integra o Compromisso Todos pela Educação, plano de metas no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se relaciona à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil.

Além do investimento na formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação básica, o curso objetivava contribuir com a qualificação desse profissional na perspectiva da gestão democrática, na melhoria do trabalho escolar e efetivação do direito à educação com qualidade social.

Em relação ao projeto pedagógico que configura a matriz curricular do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, pode-se destacar que as disciplinas e atividades formativas organizavam-se de forma a permitir tanto a apropriação dos conteúdos curriculares pelos cursistas quanto o efetivo acompanhamento e a realização das atividades didático-pedagógicas e a avaliação por parte dos professores formadores seja nas atividades realizadas nas salas ambientes, seja nos encontros presenciais.

## Referências

**ACRE, Lei nº 04 de 26 de julho de 1963 que** Estrutura o Sistema Administrativo do Estado.

**ACRE, Lei nº 529 de 16 de maio de 1974 que** dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual de 1º e 2º graus.

**ACRE, Lei Complementar nº 14, de 18 de novembro de 1987 que** dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério Acreano e dá outras providências.

**ACRE, Lei nº 665 de 30 de abril de 1979 que** Institui o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.

**ACRE, Lei nº 1694 de 21 de dezembro de 2005 que** Institui o Sistema público de Educação Básica face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais, relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Município.

**ACRE, Lei Complementar nº 162 de 20 de junho de 2006 que** institui e organiza no âmbito do Estado do Acre, o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.

**ACRE, Conselho Estadual de Educação – 25 anos** (documento interno), Rio Branco: AC, mimeo, 1988.

**ACRE, Instrução Normativa nº 004/2004 que** Estabelece diretrizes administrativo-pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino.

**ACRE, Lei 1.513/03 que** Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências.

**ACRE, Lei 1.201/96 que** Instituiu, no âmbito do sistema público de ensino do Acre, a gestão democrática, regulamentando o Inciso VII do Artigo 190 da Constituição do Estado do Acre.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. **Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília-DF.



# Parte I







**As relações  
escola-professor-  
aluno-família**

# Capítulo 1

## INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O COORDENADOR ENQUANTO FORMADOR NA ESCOLA

Fabiana da Costa Silva<sup>1</sup>

Rosa Maria Melo Leite<sup>2</sup>

Jairo Antonio Marques Nogueira<sup>3</sup>

Maria Auxiliadora Macedo<sup>4</sup>

---

1 - Licenciada em Letras Vernáculas, com especialização em Literatura Infantil. Atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, com a função de Formadora do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

2 - Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre - Ufac. Trabalha atualmente como professora do Ensino Fundamental na Escola Maria Chalub Leite - Rio Branco, Acre.

3 - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Letras Linguagem e Identidade (Ufac), exercendo atualmente o papel de Técnico de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC.

4 - Professora Adjunta do Departamento de Educação da Ufac.

## Resumo

Este trabalho busca verificar e refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto de formação continuada na escola. Trata-se de um artigo de caráter qualitativo, através de pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionário. O artigo chega à conclusão de que o coordenador pedagógico, por sua atuação, é peça fundamental no espaço escolar, atuando como agente transformador do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de contribuir efetivamente na construção de uma educação de qualidade, aliando teoria à prática. Outro ponto a ser considerado neste trabalho diz respeito à intervenção pedagógica, um instrumento de gestão capaz de promover mudanças significativas no espaço escolar por meio de análises críticas e reflexivas frente às demandas da escola.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico; Intervenção pedagógica; Formação continuada.

## Introdução

Com o advento da modernidade, a educação tem buscado acompanhar o ritmo das novas exigências de uma sociedade dita pós-moderna, tendo em vista que as novas transformações requerem profissionais cada vez mais capacitados para lidar com essa nova dinâmica social. Diante dessa realidade, o coordenador pedagógico assume uma nova postura, passando a ser visto como o elo entre o corpo docente e a direção escolar, um intermediador responsável por promover um clima escolar favorável à aprendizagem e ao ensino, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar e da qualidade das relações interpessoais, estabelecendo uma parceria com a direção da escola, para que favoreça a criação de atitudes de respeito e de trocas no trabalho educativo, além de uma série de outras funções decorrentes do cargo.

Este trabalho parte da premissa de destacar o coordenador enquanto formador na escola, ou seja, ressaltar este profissional como um agen-

te transformador do espaço escolar, valendo-se da formação continuada e das ações, juntamente com o professor, capazes de resultar um processo de mudança. Cabe ao coordenador pedagógico prover meios para contribuir com o trabalho do professor, facilitando o desenvolvimento do aprendizado escolar, bem como assegurar que as atividades educativas tenham um bom andamento, que se deem através de constantes atividades de planejamento, grupos de estudos e organização das atividades pedagógicas.

A pesquisa que realizamos teve um caráter qualitativo por analisar a função, a formação e as relações interpessoais do coordenador pedagógico junto aos docentes da escola. Tomando como campo de pesquisa quatro escolas da rede municipal de ensino de Rio Branco, analisamos o papel do coordenador pedagógico frente às funções de agente formador em serviço, articulador dos processos de ensino-aprendizagem, diante do trabalho pedagógico desempenhado pelos docentes. Os sujeitos envolvidos foram os coordenadores pedagógicos e as professoras das escolas. A coleta de dados foi feita por meio de questionário, que foram analisados com base na revisão bibliográfica sobre a temática.

Também foi utilizada como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, recorrendo-se à Proposta Pedagógica das escolas, para análise das ações pedagógicas que devem ser levadas a efeito pelo coordenador, docentes e demais membros da equipe técnica. Refletindo sobre este tema, tentamos responder alguns questionamentos que estão centrados em torno da formação inicial e continuada do professor, a utilização da escola como local de aprendizagem e o papel que professores e coordenador possuem nesse processo.

Ora, é nítido ter em mente que “o coordenador pedagógico é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente” (ORSOLON, 2001, p. 19). Nesse aspecto, é preciso haver o envolvimento de toda a equipe escolar para promover mudanças significativas para a escola e a comunidade em geral, destacando-se o quanto é importante ter uma equipe escolar coesa, preparada e responsável, que, apoiada por um coordenador comprometido e com uma boa formação, tende a obter ótimos resultados. Neste sentido, para que o coordenador possa realizar um trabalho integrado com os demais atores escolares, faz-se necessário a adoção de certos requisitos inerentes à

boa formação. Dentre estas, a organização de uma rotina de trabalho que contemple suas prioridades e obrigações, a adoção de um tempo para discutir juntamente com a equipe docente estratégias formativas e o acompanhamento pedagógico, um tempo de estudo onde possa se aperfeiçoar continuamente, estudar novas didáticas e teorias que embasam a prática docente, e o mínimo de tato pedagógico (saber ouvir, se comunicar e se relacionar para o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito com a equipe), e, mais que tudo, aliar a teoria à prática associada com realidade escolar.

Outro enfoque deste trabalho referiu-se à intervenção pedagógica, que é uma abordagem que visa a interferir em determinado aspecto, seja ele pedagógico, educacional ou de outra natureza, de forma a trazer uma expressiva melhora para a escola e seus processos. Muitas das intervenções pedagógicas incidem sobre as noções de currículo, avaliação escolar, planejamento, relações interpessoais e ainda no envolvimento da escola com a família. Tais intervenções têm em vista, sobretudo, impactar o rendimento escolar, e em geral propõe-se a adoção de novas metodologias e recursos educativos associados à prática pedagógica. A temática do coordenador pedagógico enquanto formador é relevante para ser discutida, visto que muitos desses profissionais ainda se desviam das reais atribuições inerentes ao cargo, em muitos casos negligenciando o fazer pedagógico. Diante dessa realidade, sentiu-se a necessidade de destacar a importância do comprometimento desse profissional tanto para o auxílio ao docente, quanto para o êxito da aprendizagem que se dá por meio das intervenções pedagógicas necessárias.

Como fundamentação teórica, essa produção teve como suporte os estudos de autores como: Faria (2010), Ferreira (1999), Freire (1996), Minayo (2001), Nóvoa (1990, 2002), Horta (2007), Kincheloe (1997), Libâneo (2002), Lima (2007), Lourenço (1974), Oliveira (2009), Orsolon (2001), Pilette (1998), Saviani (2002), Silva (2010), Silva (2011), Torres (1994) e Vasconcelos (2009).

## Coordenador pedagógico: uma análise histórica

Historicamente, a educação brasileira tomou diferentes rumos em épocas distintas que refletiram nas políticas e diretrizes voltadas para o campo educacional. Em muitos momentos, a educação foi deixada em segundo plano pelos governos e entes responsáveis, o que acarretou sérias consequências para o panorama educacional atual. Essa discussão perdura até os dias atuais quando, após uma série de tentativas, muitas delas acertadas, tendemos a um consenso quanto à importância e necessidade de se priorizar a educação como instrumento capaz de ajudar na promoção da transformação social que a sociedade brasileira tanto almeja, a fim de se edificar uma nação mais justa, digna, comprometida e engajada com o bem-estar social.

A educação formal no Brasil só se inicia, de forma bastante incipiente, após a chegada dos portugueses em território nacional, primeiramente assumindo uma conotação aquém dos moldes europeus. Esse contato entre o colonizador português e o indígena brasileiro teve fins meramente exploratórios, pois não se pretendia criar uma colônia de povoamento. Isso explica, de certa forma, o retardo no desenvolvimento da educação formal no Brasil, como também salienta as defasagens e deficiências advindas da forte desigualdade social enraizada na sociedade brasileira. À medida que a exploração da colônia se intensificava cada vez mais, a educação formal começava lentamente a dar seus primeiros passos, se desenvolvendo basicamente graças ao trabalho dos jesuítas e ao trabalho missionário, fruto da tentativa de catequizar os indígenas.

Vale ressaltar que a oferta de educação formal, até este período, se restringia a uma aristocracia dominante, não sendo, portanto, destinada a todas as classes sociais. A conquista da educação formal pelas demais classes só vem ganhar corpo durante o período imperial, no governo de Dom Pedro I, após a outorgação da primeira Constituição Brasileira em 1824, a qual assegurava instrução primária gratuita a todos os cidadãos (LOMBARDI; ISABEL, 2004).

Após a expulsão dos jesuítas do território nacional, em 1759, feito este decorrente da ordenança do Marquês de Pombal – ministro de Portugal muito reconhecido por suas ações de caráter reformista, é possível dizer

que houve um retrocesso nos aspectos educacionais da colônia. Passadas algumas décadas, em 15 de outubro de 1827 é formulada a primeira lei para a instrução pública, instituindo o chamado método de Ensino Mútuo, no qual ficaram delegadas ao docente as práticas de supervisão e docência. Na época, esta alteração foi considerada como não eficaz, fazendo-se necessária a designação da função de supervisão a outro profissional, o inspetor escolar (SILVA, 2011). Era de responsabilidade do inspetor escolar, como cita Saviani:

[...] Supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares. [...] Além disso, cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros (SAVIANI, 2002, p. 23).

Desde 1886 já se discutia a necessidade da organização de um Sistema Nacional de Educação através da criação de órgãos centrais de formulação das diretrizes e normas pedagógicas no âmbito das unidades escolares. Essa organização só ganha corpo em 1920, a partir do estímulo à criação dos cargos dos técnicos em educação, surgindo assim a figura do supervisor como distinta da figura do inspetor (SILVA, 2011).

Esse processo de estruturação do ensino brasileiro culmina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que surge como instrumento capaz de nortear as bases da Educação Nacional em conformidade com os princípios da Constituição Federal de 1988, fazendo com que a educação passe a ganhar uma abordagem mais técnica, sistemática e metódica.

Os efeitos do golpe militar de 1964 trouxeram uma visão cada vez mais centralizadora da educação. Os projetos na área educacional não passavam de interesses econômicos camuflados e a figura do coordenador pedagógico se volta a uma postura autoritária que impõe suas ordens a serem obedecidas pelo professor, exercendo verdadeiro controle sobre as atividades desempenhadas, visando à máxima eficiência possível. Sendo assim, o coordenador pedagógico passa a ser um controlador do que é ensinado

na escola e da maneira como é ensinado. Dessa forma, o exercício de sua função era um cargo de confiança do Estado.

O desenvolvimento da profissionalização do coordenador pedagógico se intensifica durante a década de 1970, época em que se sentiu a necessidade de um profissional capaz de acompanhar os docentes junto às suas atividades diárias, atuando basicamente como um orientador das práticas pedagógicas desenvolvidas. Inicialmente, ainda não havia a denominação “coordenador pedagógico”. O papel do coordenador era basicamente o de um controlador das aplicações dos métodos que aperfeiçoassem as condições de ensino-aprendizagem dos alunos (LOURENÇO, 1974). Nesse sentido, como destacava a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4.024 em seu art. 62: “a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam”.

O artigo 62 explicita a obrigatoriedade de formação mínima para provimento do cargo de orientador escolar, uma conquista que revela a preocupação com a dimensão democrática na educação e demonstra a necessidade de se ter um profissional tecnicamente capacitado para exercer cargos de chefia.

Em meados da década de 1980, temos as tentativas de preparar supervisores capazes de implementar as reformas educacionais em território nacional, com vistas à descentralização do ensino, dinamização do currículo e incentivo à formação técnica profissionalizante, através das primeiras associações de supervisores educacionais no Brasil. Como marco inicial para isto, ocorre o primeiro Seminário de Supervisores Pedagógicos (1º SSP), promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ocorrido em Brasília no ano de 1976.

Horta (2007) mostra que, ao final dos anos 80, as nomenclaturas coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de aluno, coordenador de área ou de disciplinas, vêm em conjunto com os demais termos utilizados para designar a ação supervisora nas escolas. É válido ressaltar que “o cargo coordenador pedagógico surge na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo pela primeira vez em 1985, através do Regimento Comum das escolas municipais” (OLIVEIRA, 2009, p. 32). Na década de 1990, o coordenador pedagógico se volta a uma posição de supervisor escolar. O supervisor era visto como o agente responsável por implementar as



novas propostas curriculares advindas dos órgãos oficiais, tendo para isto formação mínima condizente com o cargo ocupante, como se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de Dezembro de 1996, em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 64).

Neste sentido, percebemos que a LDB vem ratificar a necessidade de formação mínima para provimento em cargo de coordenador pedagógico, sendo exigido curso de graduação em pedagogia ou pós-graduação em áreas correlatas, de forma a estar em concordância com os parâmetros estabelecidos a nível nacional.

Somente no final da década de 1990, na rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, fica instituído o cargo de coordenador pedagógico, representando o profissional capaz de comandar a gestão pedagógica na escola, tendo para isto exigências como experiência docente mínima de cinco anos e indicação do diretor da escola, em conformidade com o Parecer da Coordenação Regional de Educação – CRE (Rio de Janeiro, 1998). Ficam definidas, por essa lei, como funções específicas do coordenador pedagógico: assessorar o diretor na coordenação da elaboração do planejamento, além da execução e avaliação curricular, bem como o desenvolvimento do trabalho pedagógico em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola (OLIVEIRA, 2009). O Ministério do Trabalho e Emprego- MTE - regulamentou a profissão através da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO - dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções.

Já naquela época cabia ao coordenador pedagógico, resumidamente: programar a execução, avaliação e desenvolvimento do projeto pedagógico; viabilizar o trabalho educativo dos professores; promover a formação continuada dos educadores (professores e funcionários) juntamente com a sua

própria formação, através de:

- Atualização e estudo contínuo;
- Pesquisa sobre os avanços do conhecimento científico;
- Pesquisa sobre novas práticas educativas;
- Aprofundamento da reflexão sobre as teorias da aprendizagem;
- Aprofundamento da reflexão sobre currículos e metodologias de ensino;
- Aprofundamento da reflexão sobre o desenvolvimento de crianças e jovens;
- Seleção de bibliografia e referencial teórico.

E, por fim, comunicar-se, disponibilizando informações que sejam do seu interesse ou de interesse da unidade escolar, aos demais profissionais, tanto da rede pública quanto da particular.

Com o advento da Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, muitas foram as conquistas no âmbito educacional para todos os funcionários da área da educação, especialmente para o coordenador pedagógico. Novas responsabilidades e atribuições, a partir daí, ficam definidas para esse profissional, relacionadas basicamente com as dimensões de “coordenar”, “desenvolver” e “executar”. Diante das transformações de uma sociedade que vive a modernidade do século XXI, muitas foram as exigências de adequação pelas quais o coordenador pedagógico teve que passar para se ajustar às necessidades de um novo modelo de educação. O panorama da educação demandava mudanças, e o coordenador, nesse aspecto, precisava evoluir na mesma proporção para atender às demandas de uma nova realidade social.

Sendo assim, o coordenador pedagógico precisou rever sua posição mecanicista e retrógrada de supervisor e trocá-la por uma versão mais prestativa, trabalhando diretamente com o professor, fornecendo a estes meios e subsídios necessários ao seu trabalho. Ele precisou estimular a parceria, a construção do conhecimento e, acima de tudo, a troca de conhecimentos,

deixando de lado seu aspecto ditador/detentor do saber, substituindo-o pelo de articulador de ideias.

## **Atribuições do coordenador pedagógico**

A transição do século XX para o século XXI exigiu um repensar das funções do coordenador pedagógico no âmbito escolar. Com a democratização do ensino, a necessidade iminente de suporte aos assuntos escolares, bem como o devido tratamento e prestação de contas do que acontece na escola em termos de aprendizagem escolar, fez com que se demandasse uma postura cada vez mais dinâmica, compromissada e capaz de atuar com os demais segmentos escolares em prol de uma educação igualmente acessível e em conformidade com os parâmetros curriculares nacionais.

O coordenador pedagógico, nesse aspecto, assumiu o compromisso de estar à frente nas questões pedagógicas, prestando contínua assistência ao professor, estando a par de assuntos administrativos e burocráticos que permeiam o ambiente escolar, tendo sempre como meta principal a formação permanente e continuada dos profissionais docentes. Piletti (1998) aponta as principais atribuições do coordenador pedagógico, listadas em quatro dimensões:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (PILETTI, 1998, p. 125).

Além destas atribuições, o coordenador pedagógico se envolve com outras atividades que vêm ao encontro de sua função, como as que constam na Instrução Normativa nº 2/2008, da Secretaria Municipal de Educa-

ção, a saber:

- Elaborar o plano de trabalho anual e detalhá-lo por bimestre explicitando os objetivos, os conteúdos que serão desenvolvidos, a metodologia adotada e a avaliação do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamento e indicadores de resultados, tendo em vista as demandas da escola.
- Organizar - a partir do plano bimestral- as agendas semanais de trabalho.
- Assumir como eixo da formação a conquista da escola de qualidade traduzida na formação de leitores e escritores plenos;
- Assumir como um dos importantes pressupostos da formação a articulação do plano de formação do coordenador às necessidades profissionais dos professores;
- Assumir como objetivo da formação permanente a garantia de aprendizagens significativas na sala de aula, comprometidas com a alfabetização/letramento e com os conteúdos dos demais componentes curriculares.
- Realizar a formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente. Eleger como pauta de formação – prioritariamente- os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula.
- Registrar o trabalho de formação e acompanhamento realizado na escola.
- Compartilhar o plano de formação com o outro coordenador da escola – prioritariamente – e com o de outras escolas quando necessário.
- Dar os encaminhamentos necessários à realização das avaliações diagnósticas na escola apoiando os professores no desenvolvimento das mesmas.
- Orientar e auxiliar os professores (que necessitarem) na aplicação, análise e preenchimento da planilha com os resultados das avaliações diagnósticas.
- Analisar os resultados das avaliações diagnósticas das escolas sob sua res-

ponsabilidade, tendo em vista transformá-los em dados para acompanhamento do trabalho do professor e dados para a avaliação do trabalho de formação que realiza na escola.

- Criar instrumento de acompanhamento sistemático das classes/escolas sob sua responsabilidade a partir de indicadores de resultado de aprendizagem dos alunos, dos níveis de aprovação, reprovação, evasão, repetência e do desempenho dos professores etc.
- Orientar os professores na elaboração dos seus planejamentos de aula, dando devolutivas sempre que necessário.
- Realizar o acompanhamento do trabalho dos professores (por meio da leitura e análise do planejamento, da leitura do registro do trabalho pedagógico e pelo acompanhamento em sala de aula do trabalho do professor) assumindo a sua parte de responsabilidade pelos resultados das aprendizagens dos alunos.
- Orientar o registro do professor sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.
- Acompanhar e dar devolutivas sobre o registro elaborado pelo professor.
- Avaliar a aprendizagem dos alunos junto com os professores e organizar o apoio pedagógico para os alunos que necessitarem. Participar e acompanhar a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola em parceria com o gestor e professores.
- Favorecer a integração da escola e a comunidade, prioritariamente nos aspectos que envolvem o projeto pedagógico.
- Dialogar com a Gestão da escola sobre as condições pedagógicas necessárias para a sua atuação e atuação dos professores, como por exemplo, recursos didáticos e tecnológicos, acervo bibliográfico, trabalho coletivo, entre outros (RIO BRANCO. SEME. INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 2/2008, Art. 12).

Essas atribuições permitem delimitar o trabalho do coordenador pedagógico na instituição de ensino, convergindo para pontos importantes que precisam da atenção desse profissional. Vemos, então, que é inerente ao trabalho do coordenador atuar em parceria com os professores (forneendo auxílio e acompanhamento necessário, bem como meios necessários à prática docente) e as secretarias de educação na esfera municipal e estadual, servindo como um mediador de informações sobre o que acontece na escola, exercendo a função de um agente formador e em formação – objeto de estudo deste trabalho.

O que acontece, muitas vezes, é que os demais profissionais desconhecem as reais atribuições do coordenador pedagógico, ocupando-o com diversas tarefas que não são de sua competência. O coordenador, por sua vez, além de exercer seu trabalho, passa a realizar atividades secundárias (como atender os pais e criar murais, ministrar aulas e outras atividades), atuando como um verdadeiro “faz-tudo”, sem falar das situações emergenciais, parecendo responder pela vida na escola. Como cita Farias (2010, p. 35), “na tentativa de responder às demandas da escola, conforme o imaginário construído no interior da escola, o coordenador afasta-se de seu referencial atributivo.” Este afastamento torna o profissional instável, a tal ponto que:

[...] o coordenador pedagógico não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só crítica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (BARTMAN apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

Nesse sentido, o coordenador precisa saber quais são suas atribuições para se autodirigir, delimitando um espaço para sua atuação, tornando mais didático o seu fazer pedagógico e facilitando a integração dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, destacando a escola como um ambiente democrático que contribui para o exercício da cidadania.

O coordenador pedagógico, nesse aspecto, surge como uma figura de liderança na escola capaz de articular juntamente com outros agentes

escolares a condução de atividades que norteiam o fazer pedagógico, mantendo certo cuidado para não ser tido como um “faz-tudo”, mas sim como mais um responsável pelo alcance dos objetivos escolares tanto no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem quanto para a promoção da cidadania no âmbito escolar.

## O coordenador enquanto formador na escola

O coordenador pedagógico é, entre muitos outros, um dos atores sociais capazes de promover uma efetiva transformação na realidade escolar. Essa conquista se dá pelo cumprimento de uma proposta política bem estruturada, como também pelo exercício de suas funções com responsabilidade, com ímpeto, com foco e acima de tudo com vontade de ser e fazer a diferença.

Orsolon (2001) observa que o coordenador pode desencadear efetivamente esse processo de transformação escolar levando

[...] os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura, acreditando na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora (ORSOLON, 2001, p. 2).

Sendo assim, infere-se que o coordenador pode, em muitos de seus feitos, contribuir ativamente para um movimento de transformação escolar através do exercício contínuo de reflexão e conscientização dos educadores, que deve acontecer no seio escolar, por meio de uma articulação de conceitos, juízos de valor e o estabelecimento de parcerias com os docentes, propiciando situações desafiadoras aos professores e ações que verdadeiramente integrem os alunos à escola.

A atividade de formação continuada se revela, nesse sentido, como um mecanismo eficaz para o desenvolvimento da competência profissional, trazendo expressivos avanços à prática docente, impactando diretamente

no rendimento e aproveitamento escolar dos discentes. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico passa a ser um agente responsável por conduzir a prática da formação continuada, assumindo um caráter de formador dos docentes, responsável direta ou indiretamente por mediar o conhecimento e a forma como este vem sendo trabalhado.

Essa formação parte da premissa de oferecer uma reflexão ao professor quanto à sua atuação em sala de aula, sendo um momento na escola em que possa ser trabalhada diretamente a revisão de conceitos e atitudes, bem como o aprendizado de novas metodologias e abordagens, servindo como um aperfeiçoamento mútuo aos quais os professores e o próprio coordenador se submetem com vistas ao aprimoramento profissional. Afinal de contas, não nascemos educadores prontos, pois isto vai acontecendo com o decorrer de nossa experiência e vida profissional, fruto das mudanças aos quais somos submetidos.

Como explicita Orsolon (2001):

Viver num cenário de mudança não tem sido nada confortador para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceira de trabalho. Trabalhar no sentido do “ainda não”, do “por vir” nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do educador que, consciente de seu papel e de sua sincronidade, imprimirá direção à sua ação (ORSOLON, 2001, p. 6).

Sendo assim, entende-se que ainda que o coordenador pedagógico conviva em um ambiente instável e repleto de incertezas, ainda é possível vislumbrar oportunidades a serem alcançadas fazendo deste seu campo de ação, tomando para si a responsabilidade de buscar instrumentos capazes de reverter ou aperfeiçoar a condução do processo de transformação da realidade escolar. Dessa forma, “[...] passa a contemplar, nos processos de formação continuada, uma das estratégias possíveis para atuar como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas” (ORSOLON, 2001, p. 47). Depreende-se, então, que o coordenador pedagógico assume um caráter de liderança diante da ati-



vidade de formação continuada, constituindo-se verdadeiramente como o indivíduo que está à frente desse trabalho, motivando os professores no aprimoramento pedagógico, nas atividades de planejamento, em grupos de estudo e buscando se aperfeiçoar constantemente. Assim, o coordenador cumpre com seu requisito de ser um formador na escola e contribui para a melhoria do aprendizado e para o alcance dos objetivos escolares.

## **Intervenção pedagógica: um instrumento de gestão**

A atividade de formação continuada demanda, entre muitas outras coisas, uma análise criteriosa da realidade escolar. Um agente em formação busca não somente compreender o que se passa ao seu redor, mais que isso, busca transformar o meio em que vive. A formação dos docentes traz para a escola um diagnóstico coletivo de dimensões defectivas a serem trabalhadas, provando ser uma valiosa ferramenta de análise e reflexão.

É nesse contexto que a intervenção pedagógica surge. Emergindo como uma resposta iminente aos esforços investidos tanto na atividade de formação continuada quanto nos planejamentos e metas propostas, revelando-se como um desdobramento prático da necessidade de se mudar a realidade escolar. Ora, como cita Kincheloe (1997), a intervenção torna-se uma experiência cognitiva valiosa, capaz de levar à produção do conhecimento, porque induz os envolvidos à organização das informações e à interpretação dos fatos e, dessa forma, deixam de ser receptores passivos de conhecimentos, tornando-se agentes responsáveis e engajados na interpretação dos acontecimentos que ocorrem em sala de aula.

A intervenção pedagógica, então, passa a representar um instrumento de gestão capaz de promover, através de uma proposta bem estruturada, uma efetiva transformação no âmbito escolar, incidindo sobre os mais distintos campos do saber através de diversos conjuntos de estratégias metodológicas.

No contexto atual, a intervenção pedagógica tem sido uma solução viável encontrada pelos formadores para melhorar os resultados das avaliações externas e internas. As avaliações apresentam um vasto campo onde

os gestores têm se debruçado em conhecer e trabalhar juntamente com os professores, uma vez que são um espelho do ritmo e nível de aprendizagem escolar. Nesse sentido, muitas das intervenções pedagógicas realizadas nas instituições educacionais partem da premissa de se trabalhar fraquezas identificadas em diagnósticos, bem como reverter quadros de defasagem e ampliar efetivamente o número de alunos que se encontram inseridos no padrão de qualidade.

Além deste importante eixo temático, as atividades de intervenção pedagógica se voltam também para uma análise comportamental. A escola tem que lidar muitas vezes com situações de desobediência, violência, falta de respeito, agressão e outras que derivam destas. Sendo assim, a intervenção pedagógica surge como um mecanismo de controle situacional capaz de reverter ou pelo menos amenizar quadros como estes, contribuindo para um espaço coletivo harmônico que valoriza a democracia e principalmente o ser humano, mantendo os direitos mínimos exigíveis para uma boa convivência.

Intervir pressupõe atingir o objetivo a que se propôs fazer, através do compromisso e responsabilidade das lideranças que conduzem a atividade de intervenção pedagógica, assegurando a continuidade e a transparência do processo por meio do adequado acompanhamento e parceria entre os segmentos escolares (direção, coordenação, docentes, discentes e outros) para mudar uma dada conjuntura.

É preciso ter em mente que muitas são as formas de se realizar uma intervenção pedagógica, muitas delas atreladas a um planejamento aguçado que contemple as necessidades emergenciais a serem priorizadas pela unidade escolar, fruto do diagnóstico de áreas específicas a serem trabalhadas. Sendo assim, as intervenções pedagógicas podem variar em distintos graus, desde um bilhete que se manda a um responsável para comparecer à escola por questões de mau comportamento do aluno, até medidas mais enérgicas, como melhorar o rendimento escolar de uma turma inteira em razão da alta taxa de reprovação em uma disciplina.

É relevante dizer que uma proposta de intervenção pedagógica nem sempre é fácil. Quem conduz uma atividade dessas encontra muitos empecilhos pelo caminho, seja por falta de recursos, seja pela ausência de outras pessoas à frente dos projetos. Nesse cenário volátil é que o coordenador pedagógico faz seu campo de ação, desdobrando-se das mais variadas formas

para dar conta do que se propôs a fazer, realizando uma seleção pormenorizada dos critérios relevantes para intervir de forma a efetivamente trazer uma mudança para a realidade escolar.

Nesse sentido, entende-se que a atividade de intervenção pedagógica mantém uma ampla comunicação com as noções de currículo, avaliação, planejamento e ensino. Assim, a intervenção pedagógica assume uma abordagem de correção de áreas defectivas a serem trabalhadas, desvelando-se como um importante instrumento de gestão, capaz de trazer mudanças significativas para a escola e proporcionar um ambiente sadio, que incita à reflexão e procura contribuir para a construção de um espaço democrático que valoriza o ser humano e suas criações.

## **Vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula**

No período de 2005 a 2012, a Secretaria Municipal de Educação – SEME - desenvolveu o Programa de Formação Continuada “Rio Branco: aqui é lugar de ensinar aprendendo”, com o objetivo estratégico de garantir ao profissional da educação o direito de refletir e discutir sua prática com seus pares e com outros parceiros, identificar as causas dos problemas e desafios que enfrenta na escola e/ou na sala de aula e buscar coletivamente soluções para tais problemas, a fim de garantir a cada um dos alunos o direito de aprender os conteúdos escolares no tempo adequado e com a qualidade devida.

O Programa de Formação Continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco teve como foco o desenvolvimento de ações articuladas visando à formação dos coordenadores pedagógicos, gestores das escolas, professores – especialmente os alfabetizadores – e formadores das Equipes de Ensino e Gestão da Secretaria. E, para dar suporte ao referido Programa, contou-se com a assessoria do Instituto de Educação e Pesquisa Abaporu.

Como nossa pesquisa trata diretamente do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, vamos nos ater ao trabalho de formação desenvolvido com esse profissional. De acordo com Rosana Dutoít, pes-

quisadora da Abaporu, para a formação do coordenador foram indicados, ainda, conteúdos que são próprios à sua tarefa de formador, tais como: a formação de professores na escola; a elaboração de pautas de formação; o acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula; a organização do plano de trabalho do coordenador e o registro como instrumento de formação do grupo.

O Programa de Formação foi proposto para responder a problemas reais vividos pelos professores em sala de aula, principalmente aqueles voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. As ações de formação não foram criadas para dar soluções prontas a problemas padronizados. Por isso, o Programa de Formação não se confunde com “treinamento”. Ao contrário disso, Silva e Almeida nos afirmam que:

A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre os professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático-pedagógicas entre os professores (SILVA; ALMEIDA, 2010, p. 17).

Nota-se que no processo de formação continuada o diálogo deve ser importante para firmar a socialização de saberes advinda da prática pedagógica. Nesse contexto, o coordenador pedagógico tem um papel de fundamental importância que é o de articulador dos saberes, fazendo-os circular entre os pares, tanto nos grupos de estudo, que acontecem uma vez por mês com uma duração de quatro horas, quanto nos planejamentos realizados semanalmente com cada grupo de professores organizados por ano em que trabalham.

## Levantamento dos dados, um primeiro olhar

A pesquisa é um recurso primordial na área educativa, pois sem ela o educador seria apenas um mero transmissor de conhecimentos e não um mediador de saberes. A pesquisa na formação dos professores é uma forma de mostrar a eles a importância de buscar novos conhecimentos, pois é necessário ser inovador, criativo, perante a realidade que vivemos.

Dessa forma, a pesquisa em educação é uma forma de adquirir novos conceitos, novos conhecimentos e entender a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do dia a dia das escolas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reciprocando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Podemos dizer que professor reflexivo é fundamentalmente um pesquisador, pois ele tem a habilidade de avaliar suas ações educativas, reconhecer seus problemas, ter conhecimento do contexto escolar e social, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu fazer docente e fortalecer as ações do grupo ao qual pertence.

Para nortear esta pesquisa, a abordagem escolhida foi a qualitativa. Minayo (2001) apresenta a pesquisa científica como:

[...] o caminho do pensamento a ser seguido, ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é uma atividade básica da ciência, que visa à construção da realidade, preocupando-se com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores e significados das ações e relações humanas (MINAYO, 2001, p. 16).

Com o objetivo de adquirir conhecimento relacionado à temática de nosso trabalho – Intervenção pedagógica: o coordenador pedagógico enquanto formador na escola – podemos dizer que a pesquisa de campo foi essencial para o êxito dos objetivos propostos, pois tivemos a oportunidade de nos aproximar do tema investigado e construir conhecimentos a partir da realidade presente no campo. Para tanto, foi necessário que realizássemos leituras além do que imaginávamos. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância para obtermos conhecimento sobre a temática e facilitar o diálogo com os atores da pesquisa.

A pesquisa de campo é de fundamental importância na educação e, para nós, foi um estudo bastante satisfatório, onde uma das pesquisadoras teve a oportunidade de retornar a espaços em que já havia realizado um trabalho anteriormente. Devido à nossa postura diante do trabalho que realizamos, fomos muito bem acolhidas pelas equipes escolares, e elas entenderam que a pesquisa é de fundamental importância para a educação, para nós e para o espaço escolar, principalmente quando há um retorno dos resultados, podendo até mesmo servir de indicativo para futuras mudanças no contexto pesquisado. A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede pública de Rio Branco, a saber: Álvaro Vieira da Rocha, Anice Dib Jatene, Mariana da Silva Oliveira e Mozart Donizet.

O público alvo da pesquisa foram os professores, totalizando 27 participantes que se dispuseram a colaborar para este estudo. Acreditamos que essa quantidade representou um percentual significativo, onde obtivemos as informações e conhecimentos que substanciaram a pesquisa. A escolha dos sujeitos se deu na tentativa de visualizar um pouco sobre o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Podemos ressaltar que os instrumentos de pesquisa são de grande relevância para o alcance dos objetivos, e é por meio deles que adquirimos os dados necessários para construirmos conhecimento daquilo que desejamos investigar. Assim, os instrumentos deverão estar interligados com o tipo de pesquisa, bem como com as hipóteses estabelecidas. Portanto, antes de se realizar a coleta de dados, deve-se elaborar ou selecionar os instrumentos de coleta.

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento deste estudo foram: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário e a análise documental. Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica teve por objetivo fazer um

estudo da função do coordenador pedagógico, bem como seus efeitos para a atividade de formação continuada de professores; nesse sentido o questionário e a análise documental procuraram comprovar, na prática, se os coordenadores pedagógicos estão cumprindo, de fato, com o papel de formadores nas escolas, contribuindo para a melhoria da prática docente por meio das ações que lhes são atribuídas.

Para a aplicação dos instrumentos de pesquisa, nos dirigimos às escolas e conversamos com a equipe gestora sobre o objetivo deste trabalho, e em seguida com os professores participantes. A aplicação dos questionários se deu, inicialmente, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por parte de cada professor participante da pesquisa. Em decorrência de seus afazeres em sala, alguns professores não os entregaram imediatamente, mas em um momento posterior.

## **Análise dos dados**

De posse dos questionários fizemos uma leitura e análise criteriosa de todas as respostas dadas pelos professores. De início, descrevemos as informações fornecidas de modo a apresentá-las de maneira sucinta e preservando o conteúdo das respostas. Em seguida, estabelecemos, então, uma correlação entre os dados que surgiram a partir da aplicação dos questionários e o posicionamento dos teóricos a respeito do assunto.

Para o questionamento “Você percebe que o coordenador pedagógico consegue desenvolver na escola, através de formação continuada, os pressupostos da formação que recebe da SEE/Seme?”, grande parte dos entrevistados, 96,7% disse que isso acontece efetivamente. Apenas 3,7% deles afirmaram que essa formação acontece em parte, pois quando a recebem diretamente dos formadores da Abaporu, conseguem perceber uma diferença entre a atuação destes profissionais e a atuação dos coordenadores pedagógicos, pois estes últimos não são tão detalhistas como deveriam, muitas vezes não contribuindo nos planejamentos diários. O pouco tempo para estudos em grupo também interfere na qualidade da formação recebida.

Torres (2004) afirma que o coordenador pedagógico é um agente res-

ponsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática.

Partindo para o universo da leitura e da escrita, destacamos que estas são, hoje, os maiores desafios das escolas, visto que quando incentivam os alunos de maneira apropriada, estimulam neles o prazer da leitura, como também levam-nos a utilizar a escrita em contextos sociais distintos, possibilitando ao estudante a aquisição de habilidades de leitura diversas. Pensando nesse contexto, indagamos os professores no sentido de saber se o coordenador pedagógico prioriza a conquista de uma escola de qualidade traduzida na formação de leitores e escritores plenos. Verificamos que 89% dos entrevistados responderam positivamente ao questionamento, sendo que apenas 11% complementaram a resposta mencionando que a escola desenvolve projetos de leitura, como a roda de leitores, que acontece semanalmente.

Sabemos que essa ação contribui de forma significativa para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção. Uma escola que tenha como meta preparar leitores e escritores plenos, inseridos em uma cultura onde leitura e escrita são atividades frequentes, precisa desenvolver um trabalho didático que contemple leituras realizadas no ambiente escolar com a direção do professor, produção de textos em concordância com a realidade do aluno, como também proporcionar situações de leitura e escrita onde a criança venha a ser o protagonista do seu próprio aprendizado.

No que diz respeito aos conteúdos abordados na formação continuada realizada na escola, os professores responderam que o coordenador eleger como pauta, prioritariamente, os que os ajudam a melhorar o trabalho em sala de aula. No entanto, 15% dos entrevistados não compartilharam com essa afirmação. Isso nos leva a refletir sobre essa questão, pois muitas vezes a dificuldade do professor pode não ser levada em consideração nos grupos de estudo. Um dos entrevistados pontuou que: “[...] Como estão mais perto da gente, fazendo acompanhamento em sala, os coordenadores pedagógicos vão também saber de nossas dificuldades e angústias e com isso, ajudar mais nosso fazer didático.”

A formação que o coordenador organiza em sua escola deve considerar necessidades comuns aos professores. Em geral, as Secretarias de Educação detectam essas demandas por meio de avaliações externas, como o



Proa (Programa de Avaliação da Aprendizagem), Seape (Sistema Estadual da Avaliação e Aprendizagem Escolar), Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Com base nesses diagnósticos, é possível encontrar uma deficiência geral na aprendizagem de certos conteúdos. Então, cabe aos coordenadores preparar pautas de estudo para abordar esses pontos com a equipe docente, sem deixar de lado as questões específicas que surgem em cada turma. E, para isso, eles podem contar com a assessoria das Secretarias através dos formadores de estudo, que não se restringem somente a repassar as formações que recebem das instituições maiores, como a Abaporu.

Sobre os resultados das avaliações diagnósticas, todos os entrevistados disseram que eles, junto com o coordenador pedagógico, organizam dados que servem tanto para o acompanhamento do seu trabalho quanto para a avaliação do trabalho de formação que o coordenador realiza na escola. A análise das avaliações direciona o trabalho deste último. Porém, quando esse processo ainda não está estruturado na escola, é importante que o coordenador, juntamente com o professor, analise o resultado de cada sala identificando quais capacidades ainda precisam ser consolidadas, contemplando assim, as dificuldades de cada aluno. Dessa forma o coordenador estará intervindo para potencializar os processos de aprendizagem.

E, para desenvolver melhor esse trabalho, 96% dos participantes relataram que o coordenador pedagógico dispõe de instrumentos de acompanhamento sistemático das classes a partir de indicadores de resultado de aprendizagem dos alunos, dos níveis de aprovação, reprovação, evasão, frequência, repetência e do desempenho dos professores. Tudo isso é registrado em fichas, portfólios, planilhas e outros, de forma que todos os dados da escola se encontram à disposição através de tabelas e planilhas.

No que diz respeito à elaboração do planejamento semanal, realizado junto com o coordenador pedagógico, 82% dos professores informaram que este processo acontece, com o coordenador fazendo as intervenções na prática do professor quando necessário.

Conforme Nóvoa (1992), a troca de experiências no processo de formação continuada constitui um grande aprendizado para os educadores. Mas a experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência. O autor ressalta ainda, a importância

da práxis ação-reflexão-ação, no qual o professor tende a ser mediador da aprendizagem, e isso só é possível quando o professor perceber que é necessário renovar sua aprendizagem, passando a ser agente transformador do próprio conhecimento. Uma vez que é na prática docente que o educador se educa.

Quando os professores foram interrogados sobre o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, 82% dos entrevistados disseram que essa é uma prática efetiva da coordenadora pedagógica. Conforme relatam as professoras:

A coordenadora acompanha o trabalho do professor, pois assiste a aula, faz anotações que precisa fazer e em seguida sugere, quando necessário, o que se deve fazer para melhorar o trabalho desenvolvido. Sempre que vai à sala, o acompanhamento é também planejado, e em seguida faz devolutiva dos planejamentos e mais orientações para melhorar o que percebeu que não deu certo.

Ainda acerca desse questionamento os 18% dos educadores restantes falaram que essa prática acontece, mas não justificaram como ela ocorre. Partindo do pressuposto de que o coordenador pedagógico é um dos profissionais de fundamental relevância na escola, é de sua responsabilidade, juntamente com os professores e gestores, desenvolver ações que contribuam para uma educação mais colaborativa que venha suprir os anseios da sociedade.

Pensando assim, percebe-se nas falas acima que o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras das escolas tem contribuído de forma significativa para a práxis pedagógica, uma vez que, na posição de articuladoras de ações, favorecem, através do diálogo, sugestões e troca de saberes, ações que propiciem uma otimização das contribuições realizadas e, em decorrência disso, a melhoria da aprendizagem.

De acordo com Vasconcelos (2009):

O coordenador pedagógico ao mesmo tempo em que acolhe o professor em suas angústias deve ser também um questionador, desequilibrador, provocador, desvelando para os professores as suas

contradições e não acobertá-las, para que o professor reconheça as suas dificuldades e juntos professor e coordenador possam crescer enquanto grupo. Sendo assim, o coordenador pedagógico poderá realmente contribuir para que o professor possa estar reavaliando o seu trabalho, percebendo suas dificuldades e buscando soluções para superá-las, através de um trabalho de reflexão sobre suas práticas (VASCONCELOS, 2009, p. 87).

Ao perguntar para os professores se o coordenador pedagógico avalia a aprendizagem dos alunos e a partir disso organiza o apoio pedagógico para os que dele necessitarem, 86% relataram que sim, explicitando como é organizado esse trabalho. De acordo com a fala de dois dos entrevistados entende-se que:

Isso é o principal foco tanto do coordenador como do professor, ou seja, buscar a melhor maneira, os melhores recursos para trabalhar com os alunos com mais dificuldades para que eles possam chegar ao final junto com os outros colegas.

Esse é o foco do trabalho, o desempenho dos alunos e o apoio pedagógico àqueles que necessitam. É um diálogo constante, inclusive, a coordenadora pedagógica também pesquisa atividades diferenciadas para esses alunos.

Verifica-se, nas falas acima, que o coordenador pedagógico está cumprindo com seu papel no sentido de apoiar e orientar a prática em sala de aula, bem como estimular o professor a refletir sobre a sua prática, ação-reflexão-ação, que caracteriza a formação em serviço. Dessa maneira, ficou evidenciado que o coordenador pedagógico oferece o suporte adequado, desenvolve ações que possibilitam aos professores refletir sobre a importância de seu papel no processo educativo, tendo em vista que a ação docente requer uma prática intencional e planejada, contribuindo assim para a efetiva melhoria do processo educativo.

A sociedade na qual estamos inseridos requer uma escola voltada

para a formação mais ampla dos alunos, que considere as peculiaridades de cada um, que não esteja presa a conteúdos formais, mas que esteja aberta a um trabalho mais amplo das capacidades dos alunos. Por isso, julga-se necessário a figura de um profissional consciente de suas atribuições, da importância de seu contínuo aperfeiçoamento e do desenvolvimento de um trabalho em parceria com o professor, com a escola e com a sociedade. Diante disso, constatamos que os coordenadores pedagógicos das escolas que participaram dessa pesquisa estão, em sua maioria, de fato contribuindo para uma escola que favorece a formação continuada em serviço.

## Considerações finais

O presente estudo nos permitiu compreender que a educação no Brasil passou por uma série de transformações ao longo do tempo, tomando novos contornos com o advento da modernidade, traduzindo um novo conceito de escola, currículo e ensino.

Esta produção procurou dar ênfase ao papel do coordenador pedagógico enquanto agente formador na escola, destacando a posição de mediador que este profissional exerce para o ensino, e a forma como desenvolve seu trabalho. Através da formação continuada, o coordenador passa a conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores e busca novas metodologias que venham contribuir para a melhoria do ensino.

A formação continuada é um amplo espaço de discussão, onde é possível trabalhar com mais afinco a dimensão pedagógica. É na formação continuada que é verificado se o professor está seguindo as diretrizes curriculares, isto é, se está trabalhando o currículo escolar da forma como foi planejado. Também há o repasse, ao professor, de metodologias, dinâmicas e abordagens que venham impactar o fazer pedagógico e o seu fazer docente, tão importantes para uma escola ativa e compromissada.

Sendo assim, pudemos verificar que a formação continuada é um importante mecanismo que contribui para o trabalho do professor, um momento propício para debater o alcance dos objetivos escolares, um espaço de aprendizagem e de desaprendizagem, e, mais que isso, um instrumento que incentiva o professor a estar em constante aperfeiçoamento, buscando

se capacitar cada vez mais para estar em consonância com a nova realidade escolar.

De posse desses conhecimentos, nos debruçamos na realização desta pesquisa qualitativa. Nosso estudo partiu da premissa de verificar na prática se os coordenadores pedagógicos estão repassando aos professores a formação obtida pela Secretaria Municipal de Educação – Seme - bem como mensurar o impacto desta formação continuada para o êxito escolar das escolas em questão. E ainda, também de extrema importância, verificar se o professor vê o coordenador pedagógico como o responsável pela formação continuada na escola.

Este estudo de base qualitativa nos proporcionou algumas conclusões. Em um primeiro momento, percebemos que a maioria dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas efetivamente tem cumprido com eficiência o papel de agente formador na escola, oferecendo subsídios para a melhoria da prática docente.

Em um segundo momento, constatamos que durante o período de 2005 a 2012 houve um aumento no rendimento escolar das escolas que receberam a formação continuada proporcionada pela Seme, havendo um avanço significativo do rendimento escolar dos alunos dessas escolas, que pôde ser comprovado pelos resultados das avaliações externas (Ideb, Seape e Proa).

Outra conclusão a que conseguimos chegar através desta pesquisa refere-se ao êxito das atividades de intervenção pedagógica realizadas, visto que antes da implementação do programa de formação continuada algumas escolas apresentavam informações sobre alunos com déficits consideráveis em leitura e escrita. Diante dessa realidade, os coordenadores pedagógicos sentiram a necessidade de realizar uma intervenção pedagógica nessa área específica através da implementação de projetos de leitura e escrita. O resultado foi satisfatório, e muitas das situações de déficit nesta área foram amenizadas.

É importante ressaltar que não se pretende esgotar aqui o tema em questão, muito pelo contrário. Que esse trabalho possa vir colaborar com estudos futuros, de forma que outros pesquisadores possam dar continuidade a esta pesquisa, através de novas reflexões acerca da temática explorada.

Este trabalho nos fez perceber que o coordenador pedagógico é um

profissional de extrema importância para a escola, pois é ele quem dá direcionamento ao trabalho do professor e é ele quem busca meios de a escola cumprir o seu papel na sociedade. Sendo assim, é necessário que busque sempre estar em constante formação, procurando se atualizar e aprender cada vez mais.

Este estudo também nos permitiu enxergar a formação continuada como um instrumento muito importante para o êxito escolar, por permitir ao coordenador dialogar ideias em um espaço amplo e propício para a produção do conhecimento. Por fim, nos fez perceber a intervenção pedagógica como uma ferramenta de gestão necessária para que tenhamos uma educação de qualidade, pautada na ética e no conhecimento, que busca a sua verdadeira essência – a transformação da sociedade.

## Referências

BRASIL. **Classificação brasileira de ocupações**. Ministério do trabalho e emprego. Disponível em: <<http://www.portal.mte.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FARIA, Luciano Menezes. **Os desafios de ser coordenador pedagógico na atualidade**. Cáceres, 2010.

FERREIRA, Naura Syria C. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. PELLANDA, N. M. C. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**.

5. ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educare ET educare. Revista Educação. Vol. 2. Nº 4 jul/dez, São Paulo: 2007. p. 77- 99.

LOMBARDI, José Claudinei /NASCIMENTO Maria Isabel Moura. **Fontes, Histórias e Histografia da Educação**. Campinas, SP. Coleção Memórias da Educação, 2004.

LOURENÇO, Eduardo. O desespero humanista de Miguel Torga e o das novas gerações. In: **Tempo e poesia**. Porto: Inova, 1974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Publicação EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **As relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretor da escola: Algumas considerações**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/.../JaneCordeiroOliveira\\_res\\_int\\_GT8.pdf](http://www.anpae.org.br/.../JaneCordeiroOliveira_res_int_GT8.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo: Loyola, 2001.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

RIO BRANCO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 2/2008**. Lei nº 1.690, de 9 de janeiro de 2008.

RIO DE JANEIRO. Lei Municipal nº 2.619, de 16 de janeiro de 1998. Disponível em: <[http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form\\_vig.pl](http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SAVIANI, Demerval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, J. F; ALMEIDA, L. A. A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves possibilidades. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brfto; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de**

**professores:** reflexões sobre a prática/. – Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Meire Lúcia Andrade. **O papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada.** Miracema do Tocantins, 2011.

TORRES, S. R.. **Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes.** 1994. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 1994.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica.** In: VASCONCELOS, Celso (Org.). **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.



## Capítulo 2

# FORMAÇÃO CONTINUADA: EXERCÍCIO DE UM NOVO OLHAR À PRÁTICA DOCENTE

Dilair do Vale<sup>5</sup>  
Silvio Carlos Santos<sup>6</sup>  
Jaci Pinto Cordeiro<sup>7</sup>

---

5 - Professora da Rede Municipal de Ensino de Plácido de Castro-Acre, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão e Planejamento do Ensino Básico - Ufac - AC, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Ufac.

6 - Professor Orientador deste Trabalho de Conclusão de Curso; Professor Graduado em Letras Vernáculas / USC - SP; Graduação em Psicologia / USC - SP; Mestre em Letras / Unesp - SP; Doutorando em Educação / UFSM - RS; Prof. Orientador de TCC do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica / Ufac - AC; Prof. Orientador de TCC do Curso de Especialização / Uninorte - AC; Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (Gpesp) / UFSM - RS; Prof. da Graduação e Especialização / Uninorte - AC; Prof. da Graduação / FAAO - AC.

7 - Mestre em Educação - Formador do Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica - Programa Nacional Escola de Gestores.

## Resumo

Este artigo tem por objetivo fazer uma análise da contribuição da formação continuada para professores na melhoria da qualidade do ensino oferecido às classes de alfabetização, pois o professor que participa de processos de formação continuada tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas, seu saber experiencial, lançando um novo olhar e refletindo sobre seu trabalho diário. Para tanto, através de pesquisa bibliográfica que trata do tema e dados qualitativos e quantitativos, coletados através de questionários, este trabalho pretende evidenciar aspectos relevantes que apontam a formação continuada para professores como um dos caminhos mais promissores para potencializar a tão sonhada melhoria na qualidade do processo ensino/aprendizagem oferecida às classes de alfabetização.

**Palavras-chave:** Professor; Formação continuada; Prática docente.

## Considerações iniciais

As relevantes transformações ocorridas na sociedade nos últimos tempos, em especial o desenvolvimento tecnológico, têm refletido no contexto escolar e mais especificamente, na dinâmica do processo ensino/aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão mais profunda sobre o verdadeiro papel do professor e da escola nesse *novo tempo*, onde as informações e descobertas acontecem em frações de segundo.

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente no que tange a função docente e a qualidade do ensino oferecido. É nesse contexto de discussões e mudanças que a formação continuada do professor encontra terreno fértil, pois hoje a docência pode ser compreendida como um processo complexo de atividade que não mais se restringe ao universo da sala de aula e, como tal, exige do professor múltiplos saberes que necessitam de constantes reflexões e permanente atualização. Flores (2004, p. 128) destaca que: “ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimento técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico sobre o que

significa ser professor”.

Partindo do princípio de que a atividade docente é uma prática social e dinâmica atravessada por múltiplas influências e que a carreira desse está em permanente construção, é possível vislumbrar na formação continuada uma importante ferramenta para potencializar o processo de ensino/aprendizagem. Surge, então, o interesse de analisar a real contribuição da formação continuada de professores para a melhoria na qualidade do ensino.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, quantitativa e qualitativa referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e os estudos de Freire (2001), Perrenoud (2002), Flores (2004), Nóvoa (1992), Alarcão (2002). Tais autores tem enfatizado a formação continuada de professores como necessidade imprescindível que se impõe a cada dia. Além destes autores, também serão utilizados dados quantitativos que medem o aumento do índice de alfabetização no período de 2008 a 2012 após a implantação do Programa de Formação Continuada pela Secretaria Municipal de Educação de Plácido de Castro-Acre, além dos resultados coletados nas entrevistas com 25 professores alfabetizadores da rede e da formadora do programa.

Para uma melhor compreensão, o artigo está estruturado em três subitens: primeiramente, apresenta os aspectos históricos que caracterizaram a escola e a docência ao longo dos tempos; em seguida, a formação continuada é apresentada e discutida com base nos autores consultados e, por fim, ela se evidencia no seu formato atual, juntamente com os dados coletados ao longo do estudo. Como considerações finais, a fundamentação teórica com os dados coletados serão confrontados como reflexão identitária do programa.

## Profissão professor: um olhar diacrônico

Desde a Grécia antiga, a figura do professor já estava posta como uma necessidade. Ao professor cabia a responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo conhecimento. A escola era o lugar do ócio, da argumentação e estava destinada apenas à elite. Sócrates traz como modelo da arte de ensinar uma íntima correlação com a arte de persuadir. O papel do professor era seduzir pelo conhecimento as mentes dos jovens.

Na idade Média, segundo Saviani (2006), o acesso à escola continuava sendo restrito à elite da sociedade. Além do trabalho das artes da educação, o professor assume seu trabalho incorporando o valor de sacerdócio. A tarefa de professar uma fé, atrelada à de professar uma verdade única, passa a ser responsabilidade do professor. Dessa maneira, ensinar uma doutrina era o indispensável na ação docente.

Outras características da profissão docente, nesse período em que a igreja católica esteve à frente do processo educativo, foram as de aceitação, de paciência, mas também de impor limites, de correção e disciplinamento do corpo.

O papel do professor adquiria também contornos de poder, quanto à capacidade de julgar, avaliar e excluir aqueles que não manifestassem a obediência necessária para o estudo. Também aparece como destaque o sentido forte da profissão docente como vocação e que passa ser considerada condição essencial para o exercício da docência.

Com o início da Modernidade, o desempenho das fábricas passa ser uma referência para o funcionamento das escolas. Nesse sentido, segundo Saviani (2006, p. 213):

A produção capitalista dita normas de relacionamento e traz a universalização do ensino. Contudo, continua mantendo a dualidade da educação. Uma educação para o disciplinamento e com um currículo mínimo capaz de garantir a formação de um trabalhador com as elementares noções de leitura e de escrita e a matemática prática elementar. E a outra escola destinada à formação da elite dominante.

Diante do avanço do capitalismo, a profissão docente foi, ao longo do tempo, passando por situações tensas na procura de uma identidade. Na década de 1980, no Brasil, a profissão docente foi marcada por uma consciência de classe trabalhadora. Os professores tiveram um ápice de uma trajetória de identidade de categoria construída com lutas e movimentos para reconhecimento da profissão.

Os professores enfrentam um universo de problemas com os quais eles têm que se haver em sua prática cotidiana. Somam-se, ainda, as novas atribuições e exigências de maior formação trazidas pelas reformas educacionais das últimas décadas. Estas têm provocado transformações profundas na organização escolar, redefinindo papéis dos agentes envolvidos, a organização dos sistemas e o fluxo entre os níveis de ensino, colocando os docentes ante as situações novas no trabalho, às quais lhes apresentam novas demandas e requerimentos e acarretam a ampliação do trabalho para além da regência de classes e as atividades a ela correlatas. Muitas vezes, essas demandas extrapolam a própria formação dos professores, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias, o que tem causado mal-estar no profissional.

Com isso, verifica-se uma intensificação do trabalho dos docentes, que passa a ser exercido também, e de forma dilatada fora da jornada de trabalho, em tempos livres. Em paralelo, a política salarial, em alguns casos, permaneceu pautada na contenção de gastos, assumindo uma lógica baseada no desempenho e na produtividade. Muitos benefícios resultantes de conquistas históricas dos docentes e que representavam salários indiretos foram extintos. Não raro, essa condição salarial obriga os professores a exercerem mais de uma atividade profissional, sendo expressivo o número deles que trabalha em mais de um turno e em escolas diferentes, o que corrobora o processo de precarização do trabalho docente.

Além do mais, os professores passaram a ser responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e até mesmo do sistema de ensino, o que encobre as verdadeiras causas dos baixos resultados da educação, que residem em outros determinantes. Nesse quadro, os professores veem-se forçados a tomarem para si a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das políticas (OLIVEIRA, 2004).

Todos os fenômenos assinalados evidenciam como o trabalho docente tem se complexificado nos últimos anos, em decorrência do modo

como se insere e se relaciona com as transformações conjunturais e estruturais da sociedade.

Com efeito, é plausível afirmar que a natureza do trabalho docente sofre transformações significativas a partir de 1990. Pode-se compreendê-lo, hoje, como um processo complexo de atividades que não se restringem ao universo da sala de aula, ao processo de ensino e aprendizagem, mas alcançam todos os espaços da escola. Ele envolve a participação do professor no planejamento das atividades escolares, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, abrangendo, ainda, as formas coletivas de realização do trabalho escolar e a articulação da escola com as famílias e a comunidade.

## **A formação continuada e a prática docente**

Tendo como base os parâmetros da história da Educação Brasileira, podemos dizer que os processos de formação de professor foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica. Neste sentido, é necessário que analisemos a influência, sob a ótica de teóricos críticos, no que se refere à formação continuada, sendo que a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos ou atualização de conteúdos de ensino.

No entanto, sabe-se que para uma melhor qualidade da educação dos alunos, se faz necessário que o professor tenha assegurado seu direito à formação, permitindo-lhe uma atuação compatível com as exigências atuais.

Hoje a formação deve acontecer de modo contínuo a fim de que o professor possa se atualizar e refletir sobre as situações de aprendizagem em sala de aula, visando a melhor qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Conforme aborda Nóvoa (1991, p. 26):

[...] a formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrando o dia-a-dia dos professores e da escola. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se neste esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação.

Pimenta (2005, p. 311) também coloca, referente a essa temática, que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”.

Sabemos, portanto, que a atividade docente vem sendo modificada constantemente em decorrência de transformações nas concepções de escola e principalmente nas formas de construção do saber, onde se deve repensar a metodologia a ser utilizada, resultando na necessidade de intervenção pedagógica e didática na prática escolar. No entanto, é possível dizer que formar o docente é colaborar para o exercício da sua atividade profissional, pois o principal objetivo dos formadores é que as estas sirvam de suporte para os professores.

É precioso ainda que os profissionais de educação vejam as formações como uma estratégia para assegurar qualidade do ensino, principalmente quando essa formação estende-se aos professores das séries iniciais, pois grande parte dos docentes que atuam nesse segmento do ensino não está qualificado ou atualizado para trabalharem com esse tipo de clientela.

A formação dos professores das séries iniciais tem sido uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito da criança aprender, haja vista que são nas séries iniciais que o indivíduo constrói conhecimentos necessários para toda sua vida escolar.

Sabe-se ainda que a formação continuada tem assumido hoje um importante lugar na educação, com isso têm oferecido aos docentes cursos de duração maior ou menor, oficinas, encontros pedagógicos, entre outros cursos necessários que lhe auxiliem na hora de planejar uma aula agradável e que venha a atender a real necessidade que é alfabetizar e letrar nossos alunos.

Para tanto, consideramos que a formação continuada de professores não pode ser entendida apenas como uma continuidade, destinada a sanar falhas e suprir insuficiência da formação inicial, ou para entender a novos enriquecimentos do campo profissional, mas sim, para reconstruir sua prática pedagógica, a fim de melhorar a qualidade de ensino da escola como um todo.

Compreendemos ainda que o profissional deve buscar fazer uma capacitação permanente, pois o mesmo deve visar não só ampliar seus conhecimentos de educação, mas colocar em prática algo que venha favorecer

o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, construindo um saber de forma contextualizada. Essa formação continuada também passou a ser assegurada a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. No seu Capítulo VI, há regulamentação da formação de professores - dos Profissionais da Educação:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Sabemos, no entanto, que a lei por si só não garante a qualidade do ensino. É necessário não só conhecer, mas entender a formação dos professores como algo estreitamente ligado à prática pedagógica e que tenha e ofereça qualidade, na medida em que a formação docente se faz necessária para uma melhor qualidade do ensino bem como para um bom trabalho do professor.

Hoje, a maior preocupação do professorado está ligada ao processo de construção da leitura e da escrita. Na tentativa de explicar como isso acontece nos ambientes escolares muitos pesquisadores vêm repensando a prática escolar, bem como refletindo sobre qual metodologia é a mais adequada a ser aplicada. Desse modo as formações são ferramentas para auxiliar o professor, levando até esses profissionais, possibilidades e atividades que possam não só desafiar o aluno, mas, também, proporcionar uma aprendizagem significativa.

É por isso e muitos outros fatores que a formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas à educação. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.



Hoje, os professores veem nas formações a possibilidade para uma melhor qualidade do ensino, haja vista que, segundo eles, na sala de aula deparam-se com inúmeras dificuldades, principalmente nas turmas de alfabetização. Com o oferecimento de formação continuada muitas dessas dúvidas são sanadas, a partir da troca de experiências com outros educadores.

A educação, hoje, é apresentada como um processo contínuo e permanente. Ela precisa ser entendida pelo professor como um amplo corpo de conhecimentos que se efetivam no momento em que a prática docente é realizada. Para isso, se faz necessário que ele esteja sempre inovando sua prática, aplicando metodologias que leve os alunos a aprenderem.

Conforme coloca Bicudo (1999, p. 35):

A formação profissional de professores deve assegurar, portanto, a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias. É necessário que os professores tenham instrumentos para conhecer e compreender características culturais dos alunos. As relações entre professor e aluno são de grande importância para a aprendizagem.

Assim sendo, pensar em formação continuada é se pensar em uma melhor qualidade da aula do professor que participe dos momentos oferecidos, bem como compreender como estes são favoráveis ao aprendizado dos alunos.

No Município de Plácido de Castro, as formações têm parceria com a Secretaria Estadual de Educação, ambas ligadas para favorecer uma educação de qualidade aos alunos. Portanto, foi a partir dessas formações oferecidas e do comprometimento do professor com a qualidade da educação que o Estado do Acre tem crescido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

Em Plácido de Castro, a rede municipal de educação (Semed) tem um quadro com 25 professores e 09 coordenadores pedagógicos que assumem o trabalho em 07 escolas, atendendo alunos de 1º e 2º ano do Ensino fundamental.

Esses alunos, em fase de alfabetização e letramento, apresentavam um alto índice de reprovação e desistência, isso ligado há diversos fato-

res, mas principalmente devido ao pouco conhecimento dos profissionais e metodologias tradicionais ainda aplicadas, onde as mudanças metodológicas que ocorreram nos últimos anos foram essenciais para o crescimento de uma educação mais voltada a formar alunos autônomos, capazes de desenvolver seu potencial criativo.

Sabemos que a formação continuada veio ao encontro de uma necessidade que envolve todos os educadores, bem como a educação do município. Sabemos ainda que a formação inicial nem sempre prepara o profissional para a realização de um trabalho consistente e significativo nas salas de aula. Mas o professor deve buscar que as formações sirvam como auxiliadora para sua prática pedagógica.

Por isso, nas formações continuadas, são discutidos conteúdos teóricos e práticos do cotidiano escolar e, principalmente, da sala de aula, onde a aquisição desses conhecimentos e das novas metodologias tem sido essências para a melhoria dos índices da qualidade do ensino.

De acordo com a formadora da Semed, o resultado desse esforço pode ser percebido na melhoria do índice que mede a excelência do ensino, sendo as formações a principal ferramenta para potencializar um ensino com mais qualidade, onde também tem sido significativa a participação e o compromisso dos professores e coordenadores envolvidos nesse processo. “Percebemos que o ensino tem ficado mais em primeiro plano, o professor hoje tem como objetivos ensinar, e por em prática aquilo que favorece o aprendizado dos alunos”, afirmou.

O professor é o principal protagonista do processo educativo, sendo cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhes são colocadas e para os quais deve buscar uma formação adequada. Ademais, só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar. Como revela Freire (1996, p. 109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Em 2007, conforme publicação na revista Nova Escola, o MEC alocou 52 milhões de reais para programas destinados a formações de professores. No entanto, ainda existe muita deficiência de formação inicial dos professores, e ações como essas se faz necessário.

A formação de professores utiliza-se da imagem do professor como um ser crítico, reflexivo e inovador, mediador da aprendizagem dos alunos, mas de uma aprendizagem que necessita ser contextualizada. O proces-

so de formação dá-se em uma troca dialética com o outro. Dessa forma, a reeducação de professores abrange processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos docentes através de princípios concretizados com o educar e com o ensinar.

No seu processo de formação, o docente deve ser capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras. O professor passa, então, a tornar-se capaz de, com suas ações, atuar como agente transformador nessa realidade a qual faz parte, assumindo o seu papel social e o seu compromisso com a sociedade.

Vale ressaltar ainda que as transformações das práticas docentes só se efetivaram à medida que o professor ampliar sua reflexão sobre a própria prática em sala de aula. Essa prática reflexiva, capaz de perceber e desmistificar as desigualdades e as injustiças que se reproduzem, possui um caráter emancipatório.

Conforme afirma Brzezinski (1996, p. 171):

[...] a formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.

Nesse contexto, a formação do professor deve favorecer ao profissional da educação uma visão sobre as dimensões sociais e política do seu trabalho enquanto professor, uma vez que, ao realizar o seu fazer pedagógico, deve desenvolver o conteúdo ministrado contextualizando com a realidade social, com a política educacional e também com a realidade do aluno.

Sabemos ainda que o professor reflexivo deve desenvolver uma prática transformadora capaz de formar alunos conscientes, críticos, com capacidade para investigar, e autonomia para encontrar as suas próprias respostas. O professor deve, no entanto, refletir sobre sua atuação, buscando nas formações instrumento para a prática educativa.

## Formação continuada: um estudo da realidade

Mas até que ponto a formação continuada destinada aos professores tem realmente contribuído para a concretização da tão sonhada qualidade do ensino?

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre o programa de formação continuada de educadores que atuam nas séries iniciais (alfabetização) do Ensino Fundamental das escolas municipais de Plácido de Castro – AC, no período de 2008 a 2012.

Com o objetivo de assegurar a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com qualidade, em 2005 a implantação da Lei nº 11.114/2005, - que altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996 – e, torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Essa lei iniciou profundas mudanças no ensino oferecido às classes de alfabetização e trouxe também muitas implicações administrativas. Dentre elas, podemos destacar um novo olhar sobre a importância da formação continuada para os profissionais responsáveis pelo processo de ensino, conforme recomenda o documento norteador para implantação do ensino fundamental de nove anos, “[...] estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio” (MEC, 2005).

Em Plácido de Castro, o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado no início do ano letivo de 2007, em apenas uma escola municipal – uma sala com 30 alunos. Em 2008, a ampliação do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos foi efetivada em todas as 7 escolas e, em parceria com o Estado, iniciou, também, o Programa de Formação Continuada para Professores e Coordenadores que atuavam nas classes de alfabetização.

Em 2008, inicia-se o ano letivo com 283 alunos de 06 e 07 anos cursando a alfabetização no 1º e 2º ano do ensino fundamental. No final do ano, deste total apenas 51% havia adquirido as *capacidades mínimas*<sup>8</sup> para serem considerados alfabetizados. No ano seguinte, 2009, o número de alunos aumentou para 422 alunos, sendo que 67% foram considerados alfabetizados. Já em 2010, o total de alunos nesse segmento de ensino foi de

---

8 - Domínio razoável do código escrito e leitura fragmentada.

443. Destes, 71% concluíram o ano letivo alfabetizados.

Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado - SEE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto - Semed, realizou uma avaliação externa com os alunos matriculados nas classes de alfabetização e detectaram, entre outras coisas, que o domínio do código escrito não era mais suficiente para considerar os alunos alfabetizados. Surge, então, a necessidade de intensificar o Programa de Formação, que até então tratava de conteúdos e práticas restritas a capacidade de ensinar as crianças a decodificar letras e números. Ao Programa de Formação Continuada foi inseridos conteúdos como: alfabetização e letramento, avaliação diagnóstica, produção e revisão de textos, metodologias do ensino, processos de avaliação entre outros.

Ainda em 2011, os reflexos dessas mudanças puderam ser notados. Dos 462 alunos matriculados nas séries iniciais (1º e 2º ano), 81% estavam alfabetizados e, além disso, tinham desenvolvidos outras capacidades consideradas essenciais para o sucesso futuro de sua vida acadêmica. Em 2012, não foi diferente. 496 alunos iniciaram o ano letivo e destes 87% estão aptos a prosseguirem os estudos nas séries seguintes, como podemos observar nos gráficos 01 e 02.

## Gráfico I

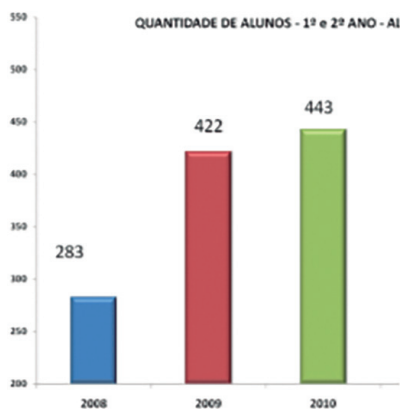


Figura 01

## Gráfico 2

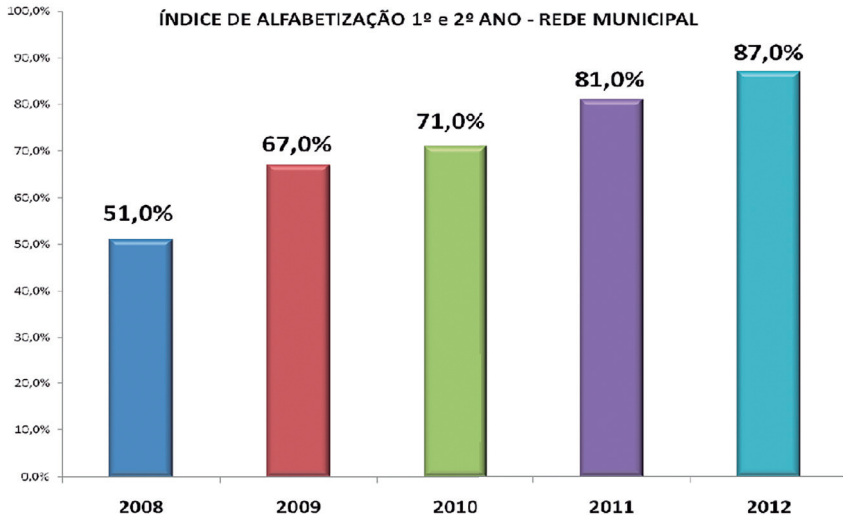


Figura 02.

Fonte: Coordenação de Ensino – Semed/2013.

O crescimento do número de alunos da Rede Municipal foi extremamente significativo no período de 2008 a 2012 e, junto a isso, nota-se o expressivo aumento nos índices de alfabetização.

Após a devida análise do conteúdo dos questionários aplicados aos vinte e cinco professores alfabetizadores que participaram da pesquisa e a formadora do programa, apresento alguns aspectos que apontam para uma reflexão sobre a importância do Programa de Formação Continuada implantado na Rede de Ensino Municipal de Plácido de Castro - AC. O primeiro aspecto analisado foi a visão dos professores em relação às contribuições da formação continuada na qualidade do ensino; o segundo refere-se a percepção dos professores e as reações da comunidade escolar frente aos possíveis resultados da formação continuada na qualidade da aprendizagem das crianças; e, por último, os reflexos da formação continuada na

identidade profissional dos professores e as implicações desta na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

De maneira geral, a maioria dos professores concorda que a formação continuada proporcionou grandes mudanças na sua identidade docente e, conseqüentemente, no seu fazer pedagógico. Refletir sobre sua prática, apesar de parecer intrínseco à profissão, era um hábito pouco comum aos professores antes de serem submetidos aos encontros de formação.

Quando questionados se a formação continuada contribui para a qualidade do ensino, de modo geral, responderam que, a partir desta, estão introduzindo novas estratégias para ajudar os alunos a avançarem, principalmente aqueles com mais dificuldades, além de estimular a participação e o desenvolvimento de seu espírito crítico e criativo através de conteúdos que estabelecem relação direta com as suas necessidades.

Outro ponto interessante foi observar que as respostas dadas revelam uma forte relação de comparação do *antes* e *depois* dos processos formativos. Vem legítimar a fala do professor, 1º ano: “Antes eu não achava importante proporcionar momentos para que o aluno me ouvisse lendo, hoje comprovei na prática como esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem deles”.

Ainda de acordo com as respostas, é notório o aumento no grau de satisfação e confiança da comunidade na escola. Corrobora, portanto, os dizeres do professor, 2º ano: “[...] hoje eu sei dar aula. Os pais reconhecem e vem na porta da minha sala falar o quanto o filho está aprendendo e o quanto eles estão felizes com isso”.

Conforme observamos, o processo de formação continuada traz em sua essência ferramentas capaz de promover os alunos, conforme o que Paulo Freire sabiamente chamou de “prática crítico-reflexiva”, incentivando-os à apropriação dos saberes, contribuindo para aprimorar o fazer pedagógico e refletindo decisivamente para fortalecer e consolidar a identidade profissional do docente.

## Considerações finais

Nos dias de hoje, a busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida dos professores. Assim o Programa de Formação Continuada, grupos de estudo e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse tornam-se importante para que ocorra a qualificação.

Passados cinco anos da implantação do Programa e depois de 465 horas trabalhadas com os professores, ficou claro que o processo de formação continuada está intrinsecamente ligado aos avanços qualitativos e quantitativos conquistados no período pesquisado. É preciso, no entanto, destacar que a formação continuada não se constituiu como uma ação redentora, capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento, acompanhamento e avaliação, esta perde o sentido em si mesma.

A formação contínua pode se constituir num espaço privilegiado para discussão, análise, formulação de propostas e contribuições para o planejamento da prática pedagógica. Pensar e fazer educação não se restringe ao plano do individual. Intrínseca ao ato de educar está à relação que se estabelece entre pares. Esta relação coletiva e compartilhada se torna emancipadora quando aqueles a quem se atribui a função de ensinar conquistam espaço para aprimorar sua ação pedagógica no contexto mais amplo e em momentos coletivos.

Por fim, é sabido que ao professor cabe ensinar, mas é necessário reconhecer que esta não é uma tarefa das mais fáceis. Portanto, participar de momentos de formação e reflexão entre os pares pode, sim, converter-se em potente ferramenta para a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, para a qualidade do processo ensino/aprendizagem.



## Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alençastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério** – (Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico). Campinas: Papirus, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida. (Org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 35.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

**Brasil**, Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2204.../2005/Lei\\_11.114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2204.../2005/Lei_11.114.htm)>.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de Professores: Busca e Movimento**. Campinas: Papirus, 1996. p. 171.

FLORES, Maria Assunção. **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: MORAES, Maria Céla; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Unesp, São Paulo, 1996. p. 109.

LARANJEIRAS, Sônia Maria. **Formação de Profissionais da Educação no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-185.

\_\_\_\_\_. A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 26.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n. 89, 2004. p. 1127-1144.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:**

**gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2005. p. 311.

**Revista Nova Escola.** São Paulo, Ed. Nº 056, junho de 2007. p. 17- 18.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: 29ª Reunião da ANPEd, no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu.

# Capítulo 3

## MOTIVAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Antonia Roseli Medeiros da Costa<sup>9</sup>

Silvio Carlos Santos<sup>10</sup>

Jaci Pinto Cordeiro<sup>11</sup>

---

9 - Professora Graduada em Pedagogia / Ufac - AC; Especialista em Educação Infantil / Ufac - AC; Coordenadora Pedagógica / Secretaria Municipal de Educação - AC; Professora Alfabetizadora / Instituto Imaculada Conceição - AC.

10 - Professor Graduado em Letras e em Psicologia / USC - SP; Mestre em Letras / Unesp - SP; Doutorando em Educação / UFSM - RS; Prof. Orientador de TCC do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica / Ufac - AC; Prof. Orientador de TCC do Curso de Espec. / Uninorte - AC; Pesq. do G. de Pesq. Educ. Esp.: Interação e Inclusão Social (Gpesp) - UFSM - RS; Prof. da Graduação e Especialização / Uninorte - AC; Prof. da Graduação / FAO - AC.

11 - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Formador do Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica no Programa Nacional Escola de Gestores.

## Resumo

O presente texto visa refletir a respeito de questões que permeiam o ambiente escolar, mas especificamente circundam a carreira docente, afetando a vida e o trabalho de alguns educadores e, por sua vez, a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Foi estabelecido como objetivo geral esclarecer por que tantos professores se encontram desmotivados em suas ações, querendo sair e ou abandonar o magistério. A tentativa de alcançar esse objetivo perpassou pelos objetivos específicos, quais sejam: identificar os fatores que causam a desmotivação profissional do docente; conhecer como esse docente tem vivenciado a sua ação pedagógica e; verificar as causas de abandono do magistério. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa descritiva a partir de um estudo de caso. Mesmo diante de muitos desafios que causam desmotivação para o exercício da docência, a grande maioria dos sujeitos pesquisados demonstraram interesse e, até mesmo, motivação em permanecer na profissão.

**Palavras-chave:** Docência; Motivação; Educação; Educador.

## Introdução

A escolha do presente tema se deu em função das queixas que muitos professores têm em relação a sua profissão, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do seu trabalho docente, no que concerne às condições de trabalho, a burocracia que envolve o trabalho do educador e, principalmente, as questões salariais.

Juntando-se a todas essas causas, temos ainda o momento histórico que a escola vive nos dias atuais.

Essas questões surgiram a partir da observação no cotidiano de algumas escolas, quais sejam: as frequentes ausências às aulas, na falta de empenho em desenvolver o trabalho ou até mesmo quando se verifica muitos professores prestando concursos para tantas outras áreas ou funções que não a de docente. Quando observa-se que, num mesmo ano letivo, alguns

deles apresentaram vários atestados médicos em algumas situações inexplicáveis. Diante disso, questiona-se: Por que tantos professores se ausentam do trabalho no decorrer do ano letivo? Eles encontram desmotivados em suas ações, querendo sair ou abandonar o magistério? O que tem causado a desmotivação profissional do docente? Como esse docente tem vivido a sua ação pedagógica? Por que tantos professores tem abandonado o magistério?

Para buscar respostas a essas questões foram entrevistados 10 professores, aqui não identificados, que atuam na rede particular de ensino e também na rede pública de Rio Branco no Acre. 80% pertencem à rede pública e 20% pertencem a rede particular. Eles têm em comum, além de serem todos do sexo feminino, é que todos atuam na educação infantil, etapa privilegiada por ter professores apaixonados pela profissão.

Segundo as ideias de Zagury (2006), no processo educacional surgem mitos que deixam o professor aprisionado de uma forma maléfica no seu trabalho. Ele, profissional do ensino e aprendizagem acaba sentindo-se frustrado por não conseguir atingir os objetivos propostos.

Neste contexto, podemos constatar que a sociedade capitalista impõe culpas ao educador, prioriza valores como fama, poder e dinheiro e, cada vez mais, desvaloriza saberes e conhecimentos intelectuais.

Numa sociedade capitalista, imediatista e consumista não se prioriza ações de esforço e dedicação, o que dificulta para que o jovem perceba e valorize os frutos advindos da educação formal e o professor, por sua vez parece, figura do passado.

Hoje, o conhecimento está por toda parte. Os indivíduos têm acesso ao saber em diversos lugares. Tudo acontece muito rápido e a escola não tem acompanhado o andar da carruagem. O professor, por sua vez, está ainda construindo sua competência pessoal e profissional para atuar nessa nova escola, o que não tem sido fácil.

Ser professor hoje não dar mais o prestígio social como em outras épocas da história. As exigências de excelentes desempenhos que existem no contexto educacional da atualidade recaem, principalmente, sobre o professor. Este, por sua vez, não consegue sentir-se motivado a desenvolver suas atividades pedagógicas; cansado afirma: “ser professor hoje, só se você tiver muita vocação ou se estiver precisando muito de uma profissão”.

Pesquisas indicam que cresceu muito a procura e a oferta de cur-

sos de formação de professores. No entanto, as mesmas pesquisas indicam que há falta de bons profissionais no mercado de trabalho, isto porque depois de formados esses profissionais enfrentam dificuldades de ingresso e também de permanência no mercado de trabalho, considerado por alguns educadores, hoje, um dos mais hostis com os professores iniciantes, o que também desmotiva os profissionais em início de carreira.

Tendo em vista essa problemática, o presente texto visa refletir a respeito de questões que permeiam o ambiente escolar, mas especificamente aquelas que circundam a carreira docente, afetando a vida e o trabalho de alguns educadores e, por sua vez, a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos no interior da escola, findam terminando por afetar até os sistemas educacionais que perdem e muito em qualidade quando bons educadores ficam desmotivados ou abandonam o magistério.

Para isso, foi estabelecido como objetivo geral buscar esclarecer por que tantos professores se encontram desmotivados em suas ações, querendo sair e ou abandonar o magistério.

Com o propósito de alcançar o objetivo geral, foi elaborado três indagações: o que tem causado a desmotivação profissional do docente? Como esse docente tem vivenciado a sua ação pedagógica? Por que tantos professores têm abandonado o magistério? Para abordar o tema, foi planejada uma pesquisa qualitativa. Essa metodologia permitiu a revisão bibliográfica em artigos de revistas, publicações de internet, livros e outros materiais escritos. Como instrumento básico de coleta de dados foi utilizado entrevistas com professores que atuam na Educação Infantil com o fim de dar vez e voz aqueles aos quais, de fato, a presente pesquisa se refere.

## **A docência e a motivação**

No dicionário Aurélio (2001, p. 473), a palavra “motivação” apresenta, entre outros significados, “Conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo”. A partir disto, é possível pensar, então, que o grau de motivação do educador(a), pode ter influência direta no trabalho educativo que este(esta) desenvolve no seu cotidiano. Sua motivação pessoal pode interferir seriamente na educação que é oferecida aos

estudantes que frequentam a instituição educativa à qual este educador pertence.

Foram entrevistadas **10** professoras que atuam na Educação Infantil, com o objetivo de analisar o nível de motivação que demonstram. **6** professoras responderam que se sentem motivadas, pois “a escola que trabalho me dá suporte necessário para trabalhar” ou porque “em nosso trabalho podemos perceber a curto prazo a melhoria e crescimento dos nossos alunos, tanto em sala de aula como fora dela” .

**4** professoras citaram como motivação o amor pela profissão, a satisfação em ensinar, em estar com as crianças, pelos resultados obtidos junto aos alunos no que se refere a aprendizagem. Elas citaram também como incentivo as formações continuadas das quais participaram,

**3** educadoras ponderaram entre o sim e o não. Elas consideram motivador ver o resultado do trabalho realizado junto às crianças, quando sentem-se bem tratados e respeitados pela gestão e pelos pais. Essas mesmas educadoras também sentem-se desmotivadas pelo baixo salário, pela “desvalorização com os professores em geral” e pela falta de “recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas”. Dentre elas uma foi categórica em afirmar que não se sente motivada para realizar seu trabalho como educadora, “pois não somos valorizadas nem pelos pais e nem pelo sistema de ensino”.

Foi perguntado se elas mudariam de profissão e quais os motivos que as levariam a mudar. A essa questão três professoras responderam que sim. Uma das entrevistadas disse que mudaria “para outra profissão que eu pudesse fazer as pessoas se sentirem mais felizes”.

As demais educadoras deixaram claro que não estão satisfeitas com a profissão, pela falta de oportunidades profissionais e pela pouca valorização financeira, muito diferente do salário, por exemplo, do pessoal da área de direito.

Não foi coincidência que essas últimas professoras façam parte do grupo das que declaram não estarem motivadas com a profissão de educadora. Elas foram coerentes em suas respostas, demonstrando o que sentem em relação à motivação de permanecer na profissão docente. Sete

**7** professoras foram enfáticas ao afirmar que não mudariam de profissão e justificaram dizendo que estão nessa profissão por escolha e por ainda conseguirem se realizar profissionalmente.

Para saber o que mais as agrada no magistério, e, a essa questão as professoras deram respostas diversas como: “quando somos reconhecidas e respeitadas como profissionais no local de trabalho”; outra educadora respondeu que “o amor recebido das crianças” *é o que mais agrada*.

As respostas das demais educadoras giram em torno da satisfação que sentem no trabalho realizado junto às crianças; o reconhecimento dos pais e da gestão; o fato de sentirem-se realizadas profissionalmente quando ensinam e também aprendem com as crianças; quando são respeitadas profissionalmente e; por ultimo, uma educadora afirmou que: “o que mais me agrada é relembrar a história da educação no Brasil e perceber que muitas coisas foram conquistadas na educação e que hoje muitas realizações devem ser vistas e repensadas.”

Ao analisar as falas das professoras é possível concluir que a maioria encontra motivação para realizar seu trabalho em situações que envolvem o fazer docente e estão relacionadas à sensação de compensação simbólica. Em momento algum as educadoras citaram questões salariais ou organizacionais como incentivo à sua motivação profissional. Essas questões são mencionadas quando elas falam do que as desmotivam e as afastam do magistério. São pontos, por dizer, negativos da carreira docente.

Foi perguntado o que mais desagrada na profissão de educadoras, visando refletir a respeito dos percalços que essas enfrentam para realizarem suas atividades profissionais.

Ao rever as respostas dadas pelas educadoras, não foi possível agrupar e sentir a necessidade de transcrever as respostas na íntegra, visto que são muito elucidativas do que e quão essas educadoras estão insatisfeitas com sua condição profissional.

Os sujeitos entrevistados estão identificados por letra maiúsculas do alfabeto, a fim de manter o anonimato. Para a professora **A**, o que mais a desagrada na profissão é “trabalhar com crianças e suas diversidades”; para a **B**, é “Quando não sou reconhecida como deveria”; **C**, “A desvalorização social da nossa profissão, todos tem esquecido da base formadora de todas as outras profissões”; **D**, “Muitas coisas, mas, cito aqui a posição de algumas colegas de trabalho que não sabem o que é “estar em sala de aula” e ficam acrescentando nosso trabalho com mais obrigações do que as que já temos”; **E**, “o que mais me desagrada é o salário”; **F**, “A desvalorização profissional”; **G**, “As precárias condições de trabalho, e as sobrecargas impostas aos profes-



sores a cada ano que se passa. Também seria ótimo, se os governantes nos pagasse melhor, visto que o nosso trabalho é uma responsabilidade grandiosa perante a tantos outros que ganham melhor que os professores”; H, “A incompreensão, a remuneração e a falta de compromisso por parte de alguns pais”; I, “Eu fico triste em pensar como a mídia coloca a educação em primeiro lugar se o salário do professor não é favorável à sua valorização como mediador do conhecimento para uma sociedade mais justa e humana” e, J, “O que mais me desagrada é o excesso de cobrança para com os professores, sem a contrapartida do estado”.

É possível constatar a partir das respostas dadas pelas educadoras às questões feitas que, mesmo a maioria das professoras tendo afirmado estarem motivadas para realizar suas atividades docentes e também não terem o desejo de mudar de profissão e ainda encontrarem motivação para continuar, são muitas as questões que desagradam às educadoras no cotidiano da escola e no desenvolvimento das suas atividades docente.

As diferentes queixas têm pontos recorrentes, como a falta de valorização profissional e a baixa remuneração, assim como o excesso de cobrança. Isso implicaria em afirmar que, mesmo a maioria declarando está motivada, de fato há muito o que ser mudado no modo como a escola funciona, na remuneração, no tão sonhado reconhecimento profissional.

São muitas as questões que podem explicar o desanimo, absenteísmo e até mudança de carreira no magistério. No entanto, as questões levantadas essas educadoras são recorrentes no meio educacional já há bastante tempo.

Diva Maciel (2009, p. 396), ao definir o que é motivação, escreveu: “para entender muitos aspectos da motivação humana, é essencial levar em conta sentimentos de competência e controle que a pessoa tenha de si e de sua ação sobre o mundo, bem como a ausência desses sentimentos”. E ainda para a autora os sujeitos podem ser motivados intrinsecamente ou extrinsecamente.

No caso das educadoras entrevistadas, a maioria delas deixou claro em suas respostas que encontram motivação do fazer no próprio ato de educar, ou seja, a motivação para a realização do trabalho educativo pode ser chamada de motivação intrínseca. Pouco ouvimos falar na motivação que vem do outro, do ambiente, daquela motivação estimulada. Isto significaria afirmar que nossas educadoras estão buscando em si os motivos

para continuar com esse trabalho de educar e que estão, cada uma a seu modo, necessitando de mais motivação extrínseca. Ao que podemos refletir a respeito do que de fato tem sido feito no ambiente educacional para que os educadores realmente sintam-se estimulados a ingressar ou permanecer no sistema educacional.

Há educadores insatisfeitos com a escola. A respeito disso podemos nos perguntar: será que os educadores odeiam a escola, ou o que gestores e sistemas tem feito dela? Será que não seria possível construirmos um sistema educacional mais favorável à atividade docente?

A propósito das questões levantadas acima, encontramos em Saviani (2008, p. 11), a definição de que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Para ele, o homem tem o poder de mudar realidades, diferentemente dos outros animais que apenas adaptam-se.

Isto significa dizer que o homem inventou a escola e esse mesmo homem é capaz de modificá-la naquilo que melhor servir aos seus propósitos. Logo, se o propósito do Estado brasileiro é ter uma educação pública, democrática e garantidora de direitos, se faz necessário investir, além de outros aspectos, na motivação docente.

Será que, da maneira que as coisas estão estabelecidas no ambiente educacional, o professor tem tido oportunidade de refletir? Como ele tem vivido de fato seu papel de educador?

A partir das entrevistas ficou explícito que o professor tem consciência do que o agrada e também desagrada na sua profissão. No entanto, não é percebido uma reflexão de como ele influencia ou pode influenciar para melhoria da sua carreira e também para melhoria do ensino.

As respostas dadas à última questão instigam a perguntar: como de fato essas professoras tem vivido sua profissão? Qual imagem elas têm da sua carreira como educadoras? E como elas se relacionam num ambiente tão conflitante que é a escola atual?

## A ação pedagógica e suas vivências

Para Saviani (2008, p. 15), “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.” Se a finalidade maior da escola é que os alunos se apropriem do conhecimento e o professor é figura importante nesse processo, assim como o aluno, então, onde está a tão falada dificuldade de ensinar?

[...] A educação, o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica devem estar alicerçados ao ser e ao fazer do professor-educador a partir da construção da sua identidade e de seus pressupostos filosóficos, políticos do ser, do mundo e da sociedade que se quer formar (KAUAK e MUNIZ, 2008, p. 20).

Acontece que as coisas não são tão simples quanto a princípio poderiam parecer. Educar é lidar com as diversidades que formam uma sociedade e ser educado, por sua vez, também envolve muitas questões que vem do outro. Nesse caso, o outro seria o professor, visto que embora tenhamos caminhado muito no sentido de termos uma escola aprendente, ainda temos, na maioria das situações, o parceiro mais experiente como o centro e a esse parceiro são atribuídas funções conflitantes. Segundo Esteves (1999, p. 31- 32):

[...] O professor depara, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos. Assim, exige-se do professor que seja um companheiro e amigo dos alunos ou, pelo menos, que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal; mas ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior. Exige-se do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno, permitindo o nascimento e a evolução de sua própria autonomia; mas, ao mesmo tempo, pede-se

que ele produza uma integração social, na qual cada indivíduo se acomode às regras do grupo [...]

Para além de lidar com tantas exigências que são inerentes à sua função de educador, esse precisa também saber trabalhar as diferenças sociais, religiosas, étnicas e culturais.

O professor e também o aluno se deparam com uma escola antiga, sem atrativos para os alunos e sem incentivos para motivar o professor a realizar seu trabalho. Qualquer atitude tomada pelo professor no seu ambiente de trabalho é passível de cobranças que vem tanto da equipe gestora, dos pais, dos alunos e da sociedade como um todo.

Hoje, todos estão de olho na escola, na atuação dessa e dos agentes educacionais que atuam em seu ambiente. Tendo em vista a forma que as sociedades atuais se organizam, a escola desenvolve um papel de importância para o desenvolvimento e manutenção dessa própria sociedade.

Ainda predomina no ideário do povo que a escola é aquela que resolve todos os problemas dos indivíduos, inclusive aqueles oriundos da educação doméstica. Isso tem atrapalhado bastante o ensinar e o aprender na escola.

Temos ainda dificuldades na formação dos educadores, na contratação, na formação continuada e há casos graves de educadores sem qualificação para atuar na área que estão em função. Isso também prejudica o aluno e o professor.

Outro fato citado nas entrevistas feitas com as professoras é a sobrecarga do educador. Inúmeras atribuições são cobradas, muitas vezes, por alguém que, segundo uma professora, “não sabe o que é estar numa sala de aula”. Eis aí a fundamental importância de gestores e coordenadores bem formados e informados. A necessidade de formação continuada para esses atores educacionais e principalmente, a urgência de um modelo educacional que não pareça opressor de que lhe é tão caro, nesse caso o educador.

A partir das entrevistas quando uma das professoras afirma o que mais a desagrada são “as precárias condições de trabalho, e as sobrecargas impostas”, nos faz pensar que não basta investir em formação, remuneração, apoio pedagógico. Faz-se necessário e urgente criar condições de trabalho mais dignas como, por exemplo, modernizar equipamentos usados na escola, oferecer materiais didáticos de qualidade. A própria escola pre-

cisa apresentar as condições mínimas de higiene, organização, iluminação, ventilação e uma estrutura física adequada para funcionar como uma escola. É quase impossível sentir-se motivado a frequentar um ambiente sem as mínimas condições para trabalhar.

Não é fácil ser educador assíduo, se o mesmo tem que enfrentar jornada dupla e até tripla para garantir uma renda mínima que permita ao sujeito manter suas necessidades básicas.

O desgaste físico e emocional de um educador sujeito a jornadas extenuantes, o cansaço de lidar com tantas exigências, um ambiente de trabalho muitas vezes desfavorável, alunos indisciplinados ou desinteressados, a falta de apoio das famílias, as exigências de excelências feitas pelos sistemas para as escolas e destas para os educadores, têm trazido muitos percalços para a profissão docente.

## O magistério e seus percalços

Não podemos falar em motivação ou desmotivação docente sem refletirmos quais dificuldades reais os educadores enfrentam na atualidade para a realização das suas atividades profissionais.

A partir das entrevistas quando buscamos saber o que mais afasta as educadoras do magistério, é possível identificarmos inúmeras dificuldades que elas enfrentam no seu fazer pedagógico e atribuições diárias. Podemos destacar a falta de reconhecimento profissional, diversidade de atividades e o fazer educativo, falta de apoio por parte da equipe gestora, questões salariais, falta de apoio por parte dos pais, o excesso de cobranças para com os professores.

Todas essas questões citadas pelas professoras fazem parte dos fatores que tem contribuído para o mal-estar docente. Blase, em *O mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores...*, afirma que:

[...] a propósito do estresse dos professores. Ele distingue entre fatores primários, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; e, por outro

lado, fatores secundários, referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. A ação desse segundo grupo de fatores é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço. Isolados, têm apenas significado intrínseco, mas, quando se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive a autodepreciação do ego (1982, p. 103).

As afirmações acima são bastante esclarecedoras no que tem trazido mal-estar aos educadores no desenvolvimento das suas atividades docentes.

Entre os fatores que podem ser considerados primários, é possível citar a indisciplina; as dificuldades que os professores encontram para resolver conflitos em sala de aula; a concepção que o próprio educador tem do que é ensinar e o que é aprender; a ideia que o professor tem de como deve funcionar a escola; a formação do próprio educador; e as exigências de excelência que este carrega no seu fazer diário, entre outros.

Como os fatores secundários aparecem nas entrevistas de maneira bem claras como, por exemplo, a falta de apoio da equipe gestora; as condições de trabalho; a falta de recurso materiais; a estrutura da própria escola, dentre outras.

Segundo Monfredini (2012, p. 8), em seu texto *Profissão docente: a constituição pelas práticas e culturas profissionais nas instituições escolares*, afirma que:

[...] A escola no cenário atual é considerada lócus privilegiado para a realização das finalidades postas nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo é o lugar torna público e inegável os limites para sua realização, mostrando com clareza as contradições. Com a implementação de políticas e programas que aparentemente fortalecem a instituição escolar e os sujeitos que nela atuam, articulados a mecanismos que aparentemente garantem a sua gestão democrática, pretende-se uma transferência de responsabilidade para a instituição escolar e os

sujeitos que nela atuam, atribuindo-se a eles o poder e a responsabilidade pela mudança da escola no sentido de se alcançar uma educação de qualidade.

As escolas, hoje, têm recebido relativa autonomia para organizar e realizar sua tarefa educativa. No entanto, na mesma proporção da liberdade, vem as cobranças, as avaliações da escola, dos alunos e dos educadores. Esses últimos, têm vivido diariamente sob o efeito desse movimento, seja na forma de sobrecarga de tarefas, para além das que já eram próprias da atividade docente, seja nas preocupações com as avaliações externas, aplicações dessas avaliações e em muitos casos preparos para essas avaliações, dentre outros.

Com tantas responsabilidades, os educadores têm se sentido menos motivados a permanecer na profissão e, não raro, encontramos colegas que estão num processo de transição para outra profissão e justificam para isso várias das questões já mencionadas no decorrer do texto, questões como baixa remuneração, sobrecarga, falta de reconhecimento profissional, indisciplina, cansaço e outros.

Para Santos (2008, p. 64),

[...] Dar aula cansa, frustra e adoce. Cansa porque precisamos manter os alunos quietos e prestando atenção em algo que eles, geralmente, não sentem a mínima necessidade de aprender. Para que eles supostamente aprendam (leia-se fiquem quietos, olhando para o professor), muitas vezes desprendemos uma energia sobre-humana, que vem geralmente acompanhada de frustração e desespero. A doença é consequência direta dessa situação.

Dentre os percalços do magistério, as doenças que acometem os educadores são um capítulo a parte, isto porque são motivos para inúmeros afastamentos do trabalho, mudança de função e até mudança de profissão. São várias enfermidades associadas ao desenvolvimento do fazer docente, dentre estes os que afetam a garganta dos educadores, tem sido recorrentes no ambiente educacional. Problemas de ordem emocional também são bastante citados pelas pesquisas e também pelos próprios educadores.

Um mal que tem afetado educadores é a chamada síndrome de *bur-*

nout, que segundo Codo (1999, p. 239-240):

[...] A síndrome do final do século atacando os trabalhadores do final do século. Educação, juntamente com saúde, estão entre as poucas profissões em que a demanda cresce, mais e mais trabalhadores são requisitados para ocupar este lugar, par e passo com a necessidade vão crescendo as impossibilidades da tarefa, as contradições sociais empurrando a educação para impasses que parecem insolúveis. Do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em *burnaud*.

Essa síndrome tem afetado profissionais que trabalham especialmente com o cuidar do outro, dentre estes estão os educadores. Para Codo (1999, p. 241):

[...] o conflito advindo das atividades de cuidado profissionalizadas configura-se sob dois canais, sendo um afetivo e outro emocional. Algumas pessoas, devido as suas próprias características de personalidade, irão se valer de um enfrentamento mais afetivo do conflito, enquanto as outras de um enfrentamento em nível mais racionalizado. Desta forma, o sofrimento vai se manifestar através de uma conjunção de sintomas ou de exacerbação da ansiedade vivenciada ou da evitação total desta, com o conseqüente endurecimento emocional.

Quando falamos em *burnaud*, estamos falando de três fatores que podem aparecer associados, mas que são independentes: despersonalização; exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho.

É uma síndrome que afeta diretamente a motivação para o trabalho do educador, se diferencia do *stress*, mas é uma resposta a ele, em virtude do desgaste causado pelo trabalho.

São tantos os percalços que afetam diretamente a motivação para o fazer docente, já citados no texto e tantos outros que se quer foram lembrados, que se olharmos apenas para eles, não há como enxergar uma solução



possível: No entanto, na mesma contrapartida das dificuldades, estão os encantos da profissão, as compensações que apenas os que tem formação e vocação podem usufruir.

De acordo com Werneck (2003, p. 33):

[...] Os profissionais do magistério, atravessando ainda hoje um tédio mais profundo e mais marcante, em relação a outras carreiras profissionais, deixam extravasar com maior frequência o relaxamento, como válvula de escape para os próprios problemas, muitos deles bastante sérios e merecedores de atenção.

Além dos salários, o magistério perdeu muito a vocação, inerente a qualquer profissão. O amor pela profissão e a realização pessoal caíram a níveis incompatíveis com o bom desempenho. Não adianta somente o salário, há que se recobrar a vocação, algo mais profundo, sem significados de alienação...

Difícil, então, não perguntar o que fazer para mudar, encontrar a motivação necessária para realizarmos um trabalho educativo de qualidade, garantidor de direitos e pautado na democracia para alunos e professores.

Faz-se necessário uma mudança na escola e na profissão de professor, sendo que este precisa melhorar sua competência pessoal e profissional sem desconsiderar que a construção da carreira docente é um processo e que todos podem fazer parte dele. Então, não basta pensar no que nos desagrada e ficar de braços cruzados. É necessário ir a luta, sem perder o brilho no fazer e o desejo de fazer com qualidade.

Cabe aos educadores lutar por aquilo que lhe constitui enquanto educador, sua carreira, sua profissão e jamais permitir chegar ao momento de desinvestir na sua carreira e formação.

Não é possível permanecer nessa profissão apenas por estar. Ser professor requer entrega, investimento e, por não dizer, afeto.

## Considerações finais

A questão da motivação docente tem inquietado professores, gestores e governos na atualidade, visto que tem afetado a qualidade do trabalho educativo oferecido nas instituições de ensino e prejudicado o fazer docente do educador.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível concluir que, mesmo diante de muitos desafios que causam desmotivação para o exercício da docência, os professores, na sua maioria, manifestaram motivação em permanecer na profissão.

Tomando como referência as leituras feitas, pode-se refletir que a profissão professor e a escola precisam mudar para que mais indivíduos queiram abraçar essa profissão e os que já estão nela possam sentir-se mais valorizados e realizados profissionalmente, evitando assim o absenteísmo ou abandono de uma profissão tão cara para o desenvolvimento de um país e para a cultura de um povo.

Cabe não só aos sistemas, aos governantes mudar o quadro de desânimo que assola a profissão docente. É de fundamental importância que o próprio educador busque as melhoras que tanto deseja.

Ainda há estudos motivadores com referências direta e indireta a este tema, porém acredita-se que pesquisa desta natureza possam continuar buscando o melhoramento do reconhecimento do papel do professor.

## Referências

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ESTEVES, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Totalmente revista e ampliada, Rio de

Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GEANNE, Cássia. **Um olhar sobre a ação pedagógica na diversidade.** UFRR. Janeiro-2012. Disponível em: <[www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc\\_cad=3salvcckxn](http://www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc_cad=3salvcckxn)> Acesso em: 03 fev. 2013.

KAUARK, Fabiana; MUNIZ, Iana. **Motivação no ensino e na aprendizagem:** Contextualizando a educação - o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

LARROCA, Priscila; GIRARD, Paula Gilce. **Trabalho, Satisfação e motivação docente:** Um Estudo Exploratório Com Professores da Educação Básica. UEPG. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429\\_2605.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429_2605.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2013.

MACIEL, Diva. **Artes visuais música teatro - Processos Motivacionais e inclusão escolar:** contribuições à formação do professor de arte. Brasília: UnB, 2009.

MONFREDINI, Ivanilse. **Profissão docente:** a constituição pelas práticas e culturas profissionais nas instituições escolares. São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT1\\_13\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT1_13_2004.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2013.

SANTOS, Júlio César Furtado. **Aprendizagem significativa.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

ZAGURY, Tânia. **O professor Refém.** Editora Record, São Paulo, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

# Capítulo 4

## A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA

Iricléia Dourado da Silveira<sup>12</sup>  
Alcione Maria Groff<sup>13</sup>

---

12 - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre /Ufac, com especialização em Educação Infantil.

13 - Professora Assistente do Centro de Educação, Letras e Artes/Ufac. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

## Resumo

O estudo aborda a afetividade na relação professor-aluno como fator de interferência positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender como a influência desta afetividade interfere no desempenho escolar do aluno. O trabalho pretende oferecer contribuições reflexivas para que o professor desenvolva a dimensão afetiva com seus alunos e enfatiza a necessidade de atenção a essa dimensão nas relações que se estabelecem na sala de aula. Através da pesquisa bibliográfica, reportando-se à Cunha (2008), Antunes (2006), Freire (1996), Gadotti (1996) e Rodrigues (1997), foi possível identificar que diversas abordagens atribuem à afetividade um valor imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a observação e a entrevista. Os resultados mostram que a afetividade interfere na mediação do aprendizado, considerando que, quando positiva, favorece o desempenho escolar e eleva a autoestima dos alunos, e quando a relação professor-aluno está comprometida, prejudica o desempenho escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento positivo da autoestima dos alunos.

**Palavras-chave:** Afetividade; Ensino-aprendizagem; Relação professor-aluno.

## Introdução

A partir das observações das práticas pedagógicas observadas na escola pesquisada, surge uma questão preocupante que se reporta ao tratamento frio e indiferente de boa parte dos professores com relação aos alunos, que se reflete num movimento que se retroalimenta de antipatização entre ambos, interferindo negativamente no processo da aprendizagem.

Por outro lado, com aqueles professores que existem interação emocional positiva, verifica-se que os alunos estabelecem afinidades e participam de maneira ativa e produtiva nas aulas.

Cunha (2008) reforça a ideia de que a relação entre professor-aluno

depende fundamentalmente do ambiente estabelecido pelo professor, da relação de empatia dele com seus alunos, da capacidade de se interessar por eles, dando carinho e atenção, fazendo dessa relação pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Assim, este estudo visa compreender melhor a relação existente entre a afetividade na relação professor-aluno na sala de aula e como isto interfere no processo de aprendizagem.

As observações na sala de aula sinalizam que a afetividade tem uma grande influência no estabelecimento de um ambiente agradável, e a ausência das manifestações afetivas podem tornar o ambiente educacional indiferente e desinteressante.

O tema afetividade nas relações escolares vem sendo debatido e defendido por vários profissionais, dentre eles: Freire (1996), Rodrigues (1997), Gadotti (1999), Morales (2006), Cunha (2008) e Saltini (2008), que refletem sobre indagações como: - O que é afetividade? – Qual a importância da afetividade no ambiente pedagógico? – Qual a relação existente entre afetividade-aprendizagem na sala de aula? – Qual é o vínculo que une professor-aluno? – Como as relações afetivas contribuem ou dificultam no processo de ensino-aprendizagem?

Os referidos autores mencionam ainda que, no processo educacional, a relação entre professores e alunos que não aborda a emoção na sala de aula, como a afetividade, traz prejuízos para a ação pedagógica, pois podem atingir não só o professor, mas, principalmente, o aluno, causando um distanciamento prejudicial à sua aprendizagem.

Destá forma, a aprendizagem se torna mais interessante, prazerosa, quando o aluno se sente competente o bastante para participar de maneira ativa nas aulas, tendo confiança no professor. Sabemos que o gosto pelo aprender não é algo que surge espontaneamente nos alunos, pois o aprender muitas vezes não é acompanhado de satisfação, e sim sentido como mera obrigação. Segundo Saltini (2008, p. 93), “para educar o ser humano, é fundamental conhecê-lo profundamente, bem como respeitar seu desenvolvimento. É necessário ter a percepção correta de como esse ser se desenvolve”. Isso mostra que, além de compreender o aluno, é necessário ter paciência para alcançar a aprendizagem de cada um deles, que ocorre individualmente em todas as fases de seu desenvolvimento.

O objetivo da pesquisa é verificar a importância da afetividade na re-

lação professor-aluno como fator de interferência positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem, bem como compreender como a influência da afetividade na relação professor-aluno interfere no desempenho escolar do aluno.

## Ensino e afetividade

Nas últimas décadas, o debate sobre a qualidade da educação está associado em assegurar a todos os alunos o acesso ao conhecimento escolar. Mas, é necessário, para que realmente ocorra a aprendizagem, que o aluno também permaneça na escola.

De acordo com Gadotti (1999, p. 2), “alguns valores que até então são interditados na escola devem ser resgatados, tais como: sentir a presença do outro, sentir-se bem, perceber o olhar, o abraço, compreender o olhar das crianças”. Desta forma é necessário que se estabeleça um ambiente agradável que possibilite a oportunidade de um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Boas relações se manifestam por meio de diálogo, troca, paciência, compreensão e tolerância. Boas relações, como cita Días e Hernández (2002, p. 20), “se fundamentam a partir do diálogo, enfatizando a reflexão, a investigação crítica, a análise, a interpretação e a reorganização dos pensamentos”.

A escola é uma das mais importantes instituições que procura trabalhar as dificuldades encontradas nos alunos, principalmente os conflitos escolares existentes na relação professor-aluno. Uma das questões que envolvem as discussões da relação professor-aluno são os laços de afetividade construídos nesse processo relacional.

Educar não é apenas transmitir conhecimento, mas dar oportunidade ao aluno de aprender, buscar suas próprias verdades. Para isso, devemos utilizar vários meios como o afeto para que o aluno tenha prazer em estudar. Quanto a isto, Cunha (2008, p. 51) diz que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades

acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

Destá forma, surge o problema: que relações afetivas ocorrem na relação professor-aluno no contexto da sala de aula?

Todo ser humano necessita de afeto. Em uma sala de aula, não é diferente, pois a própria relação que é estabelecida entre o professor e o aluno requer a presença da afetividade. Discutir o tema afetividade apresenta um amplo grau de dificuldades, sendo a mesma debatida ao longo de muitos anos das mais variadas formas, nos mais diversos âmbitos da sociedade, entre eles a educação.

A afetividade deve ser cultivada em todas as relações, não excluindo nesse caso a afetividade docente. O trabalho do professor no ambiente escolar desempenha papel vital na construção do aprendizado, pois é o professor que estabelecerá os vínculos e as relações diante de seus alunos, podendo contribuir de forma positiva ou negativa no decorrer desse processo. A criança, como qualquer outro ser humano, necessita sentir-se amada, respeitada e valorizada, pois durante o processo de ensino, apresenta comportamentos que traduzem seus sentimentos e emoções. Assim sendo, quando em contato com as relações de afetividade ela terá maiores chances de crescimento integral.

De acordo com Cunha (2008), o professor necessita estabelecer uma relação afetiva com os alunos, que os perceba como indivíduo que também tem algo a oferecer e que a aprendizagem se faz por intermédio das interações que são estabelecidas. As expectativas que o professor tem para com seu aluno poderão contribuir sobre seu desempenho. O aluno que tem suas características valorizadas pelo professor tende a acentuá-las cada vez mais, enquanto aquele que se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar da situação e acaba por ver as expectativas negativas do professor confirmadas.

É importante, por parte do professor, realizar um trabalho de conquista, levando o aluno a confiar nele, a acreditar que determinado conteúdo lhe será útil. Isto é sedução e afetividade. Segundo Freire, não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação,



integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1996, p. 29).

Freire (1996) nos diz que o professor necessita estar aberto ao gosto de querer bem. Isso não quer dizer que o professor nunca terá antipatia por alguém, mas que ele não deve permitir que sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever de educador. Abertura ao querer bem significa disponibilidade para a alegria, para o afeto e para o amor. O autor ressalta ainda que tratar o aluno com afeto não significa tratá-lo com beijos, abraços ou procurando agradá-lo. Significa apenas que devemos acordar e tomar atitudes que nos leve a sair de nossa indiferença, porque essa “indiferença” é justamente a falta de afetividade.

Numa sala de aula em que a afetividade é levada em consideração, provavelmente formará indivíduos com condições para lidar com seus sentimentos, o que contribuirá para um mundo menos agressivo. Para que isso aconteça, é preciso que haja uma relação de respeito e cumplicidade entre professor e aluno. E isso só será possível se houver autoridade por parte do professor.

Destá forma, a relação entre professor-aluno depende fundamentalmente do ambiente estabelecido pelo professor, da relação de empática dele com seus alunos, da capacidade de se interessar por eles, dando carinho e atenção, fazendo dessa relação pontes entre o seu conhecimento e o deles.

O educador que tem consciência que educar não é apenas transmitir conhecimento, tem um olhar sensível. É aquele que, em sua prática pedagógica, dá oportunidade ao aluno de aprender, de buscar suas próprias verdades. Ele avalia seus alunos e trabalha com eles de forma atenciosa. É capaz de compreender, contextualizando seus valores com a realidade dos mesmos para a melhor aprendizagem.

Rodrigues (1997) destaca que o educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos, pois o seu papel é bem mais amplo porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos. Dentro da sala de aula, o que se verifica na maioria das vezes, é o estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário. Além disso, as regras podem não estarem bem explicitadas, e, para serem cumpridas, o aluno precisa compreendê-las. Quando as regras são apresentadas sob pressões com base em ameaças e punições, a tendência é acarretar e provocar reações negativas ou de resistência e indisciplina por parte dos alunos.

Freire (1996) nos fala sobre as características do professor que traba-

lha favoravelmente com a questão da afetividade:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Quanto à influência do professor na história pessoal do aluno, o mesmo autor enfatiza:

“[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar marca” (FREIRE, 1996, p. 96).

Cunha (2008) nos mostra a importância que o professor deve ter ao procurar conhecer o seu aluno de forma particular, principalmente no que diz respeito aos estágios do desenvolvimento cognitivo de seu aluno, para que possa utilizar-se de recursos adequados e, ao mesmo tempo, estimulá-los, facilitando assim de forma significativa o aprendizado do aluno.

Saltini (2008) diz que o professor, além de conhecimentos teóricos, precisa conhecer o seu aluno, entendê-lo, e demonstrar disponibilidade de mudança, quando este, perceber que está cometendo certos equívocos, pois o professor não é dono do saber, e se faz necessário, reconhecer quando existem falhas na sua prática pedagógica. O aluno deve ser encarado como o sujeito ativo, o qual deseja aprender de forma significativa, não sendo um mero expectador, em que só são repassados os conteúdos. Por isso é tão importante entendermos de seres humanos e praticarmos uma pedagogia afetiva.

De acordo com Cunha (2008), o desenvolver do afeto será algo determinante na vida do aluno, pois o mesmo sendo amado sentirá o desejo de aprender e, conseqüentemente, este saber adquirido elevará sua autoesti-

ma e o tornará feliz. O autor destaca que:

Há professores – mesmo com pouquíssimos recursos – que afetam tanto que são capazes de transformar suas aulas em dínamos de inteligências, mesmo recitando o catálogo telefônico. Pode ser um exagero usar o catálogo como metáfora, mas na verdade, em nossa memória, o que mais conservamos são as coisas que nos afetam, para o bem ou para o mal (CUNHA, 2008, p. 69).

Morales (2006) enfatiza que o professor precisa ser atento, observador, ministrar aulas com atitudes motivadoras, contagiantes, carregadas de prazer e alegria, com relações interpessoais ajustadas com cada fase, usando métodos e estratégias adequadas a turma, levando o aluno a perceber seu aprendizado, suas conquistas para que o mesmo adquira confiança em si, que progrida e cresça intelectualmente, e tenha satisfação de estar aprendendo.

## **A pesquisa: a importância da relação professor-aluno**

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Rural São Camilo que pertence ao Município de Rio Branco - AC. Os sujeitos envolvidos nesse trabalho foram 09 (nove) professores e 30 (trinta) alunos. Foi selecionada uma turma do 6º ano (ensino fundamental / séries finais), pelo número significativo de alunos repetentes. As informações foram levantadas através de observações do comportamento e relacionamento dos alunos e professores em sala de aula, durante o 1º bimestre do ano letivo de 2013.

A pesquisa de campo ocorreu em três momentos distintos: 1º - observação em sala de aula com roteiro semiestruturado; 2º - entrevistas com os professores (para preservação da identidade do professor foram utilizadas letras do alfabeto para representá-los); e 3º - entrevistas com os alunos.

Quanto às observações, foram realizados em dez momentos diferentes em sala de aula com atividades, tais como: aula expositiva, trabalhos em

grupos, apresentação de seminários, palestra sobre sexualidade com uma psicóloga, objetivando a observação de cenas, falas e gestos, como indicadores dos mediadores afetivos por parte do professor na relação com os alunos em sala de aula. Os itens observados em sala de aula foram: - A postura do professor (qual semblante apresenta ao se dirigir aos alunos?) - O tom da voz que usa ao chamar atenção dos alunos; e a reação dos alunos mediante situações de conflito com os professores e vice-versa.

Para melhor visualização, distribuímos em quadros os dados coletados tendo as observações como instrumento de investigação.

### Quadro 1: Observações / Aulas e atividades

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
1.Aula expositiva	A	1. Postura do professor e tom de voz: insatisfeito com a nossa presença, estava sério, falando alto, já informando que daria continuidade à aula anterior e que estava com dor de cabeça, portanto, não queria brincadeiras. 2. Interação/reação dos alunos: alunos mostravam-se indiferentes, conversavam baixinho entre eles e o professor ficou falando e escrevendo o restante da aula, sem que os alunos demonstrassem qualquer interesse em perguntar algo sobre o que ele estava falando.	1. Postura de irritabilidade e posição defensiva por parte do professor com reduzido diálogo e interação com os alunos. 2. Alunos manifestando comportamentos de indiferença quanto aos conteúdos da aula.

## Quadro 2: Observações / Trabalho em grupo

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
2. Trabalho em grupo	B	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o professor demonstrou confiança no trabalho que os alunos desenvolviam, falando em um tom de voz “normal” e acompanhou o desenvolvimento das atividades desenvolvidas em grupo.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: Todos os alunos estavam envolvidos no desenvolvimento das atividades.</p>	<p>1. Postura de tranquilidade e segurança, acompanhando e dando novas orientações.</p> <p>2. Os alunos demonstravam interesse e participação.</p>

## Quadro 3: Observações / Apresentação de seminário

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
3. Apresentação de seminário	C	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o professor iniciou a aula parabenizando os dois primeiros grupos que apresentaram-se na aula anterior e afirmando que, com certeza, os três últimos, certamente também fariam uma ótima apresentação.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: o professor pediu a colaboração de todos para que prestassem atenção, evitassem conversas paralelas, pois desconcentraria e atrapalharia a apresentação do grupo e também deixaria algumas pessoas tímidas e ainda mais nervosas.</p>	<p>1. Postura de tranquilidade e segurança.</p> <p>2. A turma colaborou e também participou.</p>

### Quadro 4: Observações / Palestra com psicóloga sobre sexualidade

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
4. Palestra com psicóloga sobre sexualidade	D	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o professor iniciou a aula informando aos alunos que teriam uma palestra com uma psicóloga sobre sexualidade e que, devido ao tempo limitado, todos deveriam prestar bastante atenção durante o discurso da palestrante, e que anotassem as dúvidas em um pedaço de papel, sem precisar se identificar. Ao término da palestra quem quisesse fazer perguntas oralmente poderiam fazer, mas que teria também a opção das perguntas escritas para serem respondidas pela palestrante.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: os alunos ficaram bastante entusiasmados e a atenção foi total.</p>	<p>1. Postura de tranquilidade e segurança.</p> <p>2. A turma colaborou, prestaram bastante atenção, mas não quiseram fazer perguntas oralmente, entretanto, houve muitas perguntas escritas.</p>

### Quadro 5: Observações / Aula expositiva

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
----------------------------------	-----------	----------------------------------	---------------------------

5. Aula expositiva	E	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o professor entrou na sala dando bom dia para os alunos, estava sério e logo em seguida fez a chamada. A maioria dos alunos estava conversando, alguns levantaram, e o professor mandou sentar, começando a falar sobre o assunto da aula.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: os alunos ficaram conversando entre eles e não prestaram atenção durante a aula.</p>	<p>1. Postura de seriedade, permanecendo praticamente a aula toda sentado.</p> <p>2. Alunos manifestando comportamentos de indiferença quanto aos conteúdos e ao professor.</p>
--------------------	---	---	---

### Quadro 6: Observações / Aula expositiva

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
6. Aula expositiva	F	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o professor entrou na sala, deu bom dia, mas a maioria dos alunos não escutou, estavam conversando e o professor falava muito baixo. A sala estava muito barulhenta, e o professor pediu algumas vezes com a voz um pouco alterada que os alunos fizessem silêncio, mas eles não deram atenção. Mesmo assim, o professor iniciou a aula com anotações no quadro e solicitou que os alunos copiassem.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: os alunos ficaram conversando entre eles e a maioria não abriu o caderno.</p>	<p>1. Postura de irritabilidade, falava baixo e indiferente ao comportamento dos alunos.</p> <p>2. Alunos manifestando comportamentos de indiferença quanto aos conteúdos da aula e ao professor.</p>

## Quadro 7: Observações / Exibição de documentário

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
7. Exibição de documentário	G	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o mesmo entrou na sala já atrasado, deu um bom dia, fez a chamada rapidamente. Todos os alunos estavam conversando entre eles, e o professor informou que iriam assistir um documentário e que após a exibição, iriam discutir os pontos principais. Os alunos não prestaram atenção e não houve participação por parte deles.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: os alunos ficaram conversando entre eles e a maioria não prestou atenção no documentário.</p>	<p>1. Postura de indiferença e posição defensiva por parte do professor com reduzido diálogo com os alunos.</p> <p>2. Alunos manifestando comportamentos de indiferença quanto ao conteúdo do documentário e ao que professor falava.</p>



## Quadro 8: Observações / Resolução de exercício com base em texto da aula anterior

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
8. Resolução de exercício com base em texto da aula anterior	H	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o mesmo entrou na sala de aula, já bastante atrasado, estava sério, a voz um pouco alterada, pois os alunos estavam conversando, muitos em pé na cadeira do colega.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: os alunos ficaram conversando entre eles, sem dar atenção à presença do professor. Foi possível escutar alguns comentários como: “o professor hoje tá um nojo!”. O outro colega imediatamente perguntou: “e qual é o dia que ele não está um nojo”? O professor passou um exercício para resolverem com base em um texto trabalhado na aula anterior. Os alunos passaram o restante da aula fazendo esta atividade.</p>	<p>1. Postura de indiferença e posição defensiva por parte do professor com reduzido diálogo com os alunos.</p> <p>2. Alunos manifestando comportamentos de indiferença e desagrado com a presença do professor.</p>

## Quadro 9: Observações / Aula expositiva

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
9. Aula expositiva	1	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o professor falava baixo, aparentemente nervoso, talvez fosse por causa da presença da observadora em sala. Os alunos estavam agitados, pois a aula foi após o recreio. O professor deu continuação à explicação do conteúdo iniciado na aula anterior, que era um texto do livro didático.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: os alunos ficaram conversando entre eles e a maioria não abriu o livro.</p>	<p>1. Postura de irritabilidade, falava baixo e indiferente ao comportamento dos alunos.</p> <p>2. Alunos manifestando comportamentos de indiferença e desagrado com a presença do professor.</p>

## Quadro 10: Observações / Exibição de filme que retratava assunto da aula anterior

Aulas e/ou atividades observadas	Professor	Itens do roteiro semiestruturado	Comportamentos observados
10. Exibição de filme que retratava assunto da aula anterior	B	<p>1. Postura do professor e tom de voz: o mesmo entrou na sala dando bom dia aos alunos, rindo e brincando com alguns, por causa de um jogo ocorrido na noite anterior. A receptividade dos alunos era explícita, assim, iniciou a aula dando parabéns pelos trabalhos feitos em grupos e avisou que assistiriam um filme que retratava o assunto trabalhado. Logo após a apresentação, o professor fez alguns questionamentos sobre os trabalhos e o filme, recebendo respostas de alguns alunos que tentaram explicar a relação existente entre ambos.</p> <p>2. Interação/reação dos alunos: Os alunos ficaram bastante entusiasmados e a aula foi bastante participativa.</p>	<p>1. Postura de tranquilidade e segurança.</p> <p>2. Os alunos demonstravam interesse e participação.</p>

Fonte: Aulas observadas.

No roteiro de observação, do total de 09 (nove) professores, 05 (cinco) apresentaram, em 70% das observações feitas em sala de aula, uma postura pouco receptiva. Entravam em sala sem um sorriso e praticamente sem olhar para os alunos. Davam um bom dia mecânico e usavam um tom de voz irônico quando os alunos conversavam, atrapalhando, desta forma, a sua aula expositiva. Quanto à apresentação dos trabalhos, não demonstravam valorizar os aspectos das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Alguns alunos usavam também de ironia para responder aos professores quando questionados por algo, e mostravam também irritação, vontade de confrontar, e de irritar o professor.

Apenas 03 (três) professores apresentavam posturas receptivas, brincavam com os alunos, demonstrando interação, atenção com os mesmos,

buscando acolher cada um com suas necessidades e valorizando os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Em algumas aulas observamos a tentativa por parte do professor de impor autoritariamente a disciplina aos alunos, mas apesar disso não conseguiam fazer com que eles se interessassem pela aula: no máximo, conseguiam uma atenção momentânea que rapidamente se dispersava. Outros procuravam agir com mais democracia, mas não conseguiam ter autoridade suficiente para que fossem respeitados, sendo por muitos alunos ignorados. Esse antagonismo de atitudes nos levou a considerar que tanto o autoritarismo quanto a falta de autoridade não encontra eco na organização da sala de aula, pois, não favorece a criação de um clima participativo e reflexivo. Pelo contrário, geravam conflitos que, muitas vezes, não conseguiam ser administrados e que contribuíam para a não efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Nas observações em sala de aula, percebemos, em algumas aulas, um interesse e uma participação maior por parte dos alunos, pois havia um clima de respeito e amizade entre eles e o professor. Também percebemos que, nas salas em que os professores não demonstram interesse pelos alunos em ouvi-los, os mesmos não os estimulam através de palavras e gestos. Enfim, na sala em que os alunos percebem que os professores não gostam deles, existe um clima pesado; eles não respeitam e não escutam, a aula fica uma bagunça. Certamente a aprendizagem é insuficiente e os alunos têm basicamente um propósito na aula desses professores: bagunçar e atrapalhar a aula.

Também percebemos, em algumas aulas, um interesse e uma participação maior por parte dos alunos quando os professores, em sua prática pedagógica, procuravam criar um clima de respeito e amizade entre eles e os alunos, na medida em que os tratavam de forma educada e respeitosa, mesmo quando os repreendiam. Não utilizavam expressões que os rotulassem como incapazes, nem os tratavam com ironias. Tinham interesse em ouvi-los, procurando dar um sentido conceitual e significativo a essas falas, relacionando-as ao conteúdo da área e, muitas vezes, à formação do aluno como pessoa. Assim, valorizavam os conhecimentos e vivências trazidos por eles, como sujeitos importantes e ativos nas relações estabelecidas, tentando delinear novos percursos que rompessem com a noção de fracasso e de exclusão vivida por muitos alunos. Essas aulas significavam mais que um simples conteúdo, havia uma relação direta com situações pertinentes

a eles.

Em um segundo momento da pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com os alunos e professores. Esse momento torna-se relevante, de acordo com Szymanski (2004, p. 14) considerando que:

A entrevista é um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado.

O objetivo das entrevistas consistiu em detectar tanto nos professores quanto nos alunos a importância que dão aos aspectos afetivos na relação professor-aluno em sala de aula.

O quadro a seguir apresenta os dados coletados através das entrevistas realizadas com os 30 alunos do 6º ano do ensino fundamental / séries finais.

## Quadro II: Entrevistas com alunos

Pergunta	Predomínio das respostas
1. O que você mais gosta de fazer na sala de aula?	90% dos alunos afirmaram que o que mais gostam de fazer em sala de aula é conversar, apenas 10% gosta de estudar.
2. Você gosta da escola em que estuda?	100% dos alunos foram unânimes em afirmar que gostam da escola em que estudam.
3. De todos os professores que você tem, qual você mais gosta?	50% dos alunos gostam mais do professor "B"; 35% dos alunos gostam mais do professor "C" e 15% dos alunos gostam mais do professor "D".
4. Por que você gosta mais deste professor?	100% dos alunos afirmaram que gostam apenas de 03 professores, coincidentemente os mesmos que se destacaram positivamente nas observações. O motivo de gostarem dos mesmos professores, é porque os mesmos conversam, brincam, procuram explicar os conteúdos de várias formas, demonstram que gostam deles, perguntam pela vida particular e se interessam por eles.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos.

Nas entrevistas com os alunos foi possível perceber a importância

do diálogo na sala de aula, a necessidade que o aluno tem de sentir que o professor se interessa por ele e também a importância que dão ao que chamaremos aqui de “bom humor” por parte do professor.

Alguns depoimentos como esses:

Goosto de três professores somente. Eles são legais, conversam com a gente, brincam, não entram na sala de cara feia. Tem professor que entra na sala e não dá nem bom dia! (Aluno do 6º ano).

A maioria dos professores são chatos, ignorantes, adoram dá patada na gente, só respondem fazendo gozação com a gente (Aluna do 6º ano).

Na sequência, apresentamos os dados das entrevistas realizadas com os 09 (nove) professores.

## Quadro 12: Entrevista com os professores

Perguntas	Respostas
Qual o papel da afetividade na relação professor-aluno na sala de aula? - O que você faz na sala de aula para incentivar seus alunos a participarem da sua aula? - O que você acha dos seus alunos? - Você gosta da sua profissão de educador?	1. Prof. A: A afetividade é importante, mas temos que ter muito cuidado para não confundir as coisas. Os alunos hoje em dia querem levar tudo na brincadeira, e também podem nos prejudicar. Portanto, temos que ter atenção para que não confundam e depois espalhem pela escola que estamos querendo outro tipo de envolvimento com eles. Procuo trabalhar com métodos diferentes, uso algumas estratégias, mas o aluno hoje em dia não tem interesse em estudar. Tem aluno que a gente aprende a gostar, mas tem aluno insuportável, que faz tudo para atrapalhar a nossa aula, vem para a escola somente para bagunçar. Gosto da minha profissão, mas às vezes penso em mudar.
	2. Prof. B: A afetividade é de suma importância na relação professor-aluno e, com certeza, influencia muito na aprendizagem. Procuo despertar o interesse dos alunos para que assim, eles se interessem em participar das aulas, procuro explicar o conteúdo de maneira clara e objetiva, buscando tornar a aprendizagem mais interessante para os alunos. Os meus alunos são super importantes na minha vida, logo de início procuro manter uma relação positiva e procuro conquistá-los no dia a dia da sala de aula. Com relação à minha profissão, sou realizado, pois faço o que gosto, tem coisas vindas do sistema que não concordo, mas, com certeza, da minha profissão eu gosto.
	3. Prof. C: Os professores "C" e "D" responderam da seguinte forma: A afetividade é importante, os alunos precisam simpatizar com a gente para gostar das nossas aulas. Trabalhamos com vários métodos, sempre procurando inovar em algo que torne a aula interessante para os alunos. Gostamos dos alunos e também gostamos da nossa profissão.
	4. Prof. D: A afetividade é importante. Os alunos precisam simpatizar com a gente para gostar das nossas aulas. Trabalhamos com vários métodos, sempre procurando inovar em algo que torne a aula interessante para os alunos. Gostamos dos alunos e também gostamos da nossa profissão.
	5. Prof. E: A afetividade é importante na relação professor-aluno, pois temos que gostar de todos que estão em nossa volta. Trabalho sempre tentando despertar o interesse dos alunos incentivando-os à participarem das aulas. Mas acho que os alunos não gostam muito de estudar. Gosto dos alunos e também gosto da minha profissão.
	6. Prof. F: A afetividade é importante em qualquer relação humana. Procuo trabalhar de formas diferentes, mas acho que nada chama a atenção dos alunos, que os mesmos gostam é de conversar e atrapalhar a aula. Posso dizer que gosto dos alunos e da profissão
	7. Prof. G: A afetividade é imprescindível na relação professor - aluno, mas é muito difícil a relação com os alunos, porque eles não querem estudar, não se esforçam, querem ficar apenas conversando e brincando uns com os outros. Não adianta levar métodos variados, novidades, pois logo perdem o interesse. Gosto dos alunos e também da profissão de educador.
	8. Prof. H: A afetividade é importante, mas a maioria dos alunos encontram-se desmotivados, não gostam de estudar, levam tudo na bagunça. Por mais que o professor se interesse em levar novidades para a sala de aula, os mesmos não dão importância. Gostam é de conversar sobre músicas, festas e namoros. Gosto dos alunos, mas não mais da profissão. Já gostei, mas me decepcionei com o magistério.
	9. Prof. I: A afetividade é primordial para que o relacionamento professor-aluno seja produtivo. Procuo tornar as aulas atraentes e que estimule a participação dos alunos, mas é difícil, pois os alunos são desinteressados e a família não colabora. Gosto dos alunos e também da profissão de professor.

Fonte: Entrevista com os professores.

Nas entrevistas realizadas com os professores, todos, sem exceção, consideram a afetividade importante na relação professor-aluno e responderam que procuram tornar a aula o mais agradável possível para os alunos, incentivando sempre a participação de todos.

A maioria concordou que os alunos são difíceis, no sentido de demonstrarem desinteresse pelas aulas, atribuindo à família e ao meio social em que vivem o fato de não gostarem de estudar.

Do total de 09 (nove) professores, apenas 01(um) respondeu que não gosta da profissão de professor, e que está exercendo a profissão por falta de opção.

Podemos considerar que houve contradições entre o que foi observado nas aulas de alguns professores e o que eles responderam nas entrevistas. Verificamos também que, apesar das respostas unânimes por parte dos professores quanto à importância da afetividade para a aprendizagem em sala de aula por meio de uma boa relação professor-aluno, isto não se constatou de forma unânime nas observações em sala de aula nem nas respostas dos alunos entrevistados. Verificamos que há um trabalho ainda a se fazer na escola, quanto à conscientização da importância das relações interpessoais positivas em sala de aula, e que, em grande parte, esta iniciativa depende da postura do professor.

## Considerações finais

Este trabalho objetivou verificar a afetividade na relação professor-aluno como fator de interferência positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender como a influência desta afetividade interfere no desempenho escolar do aluno. Durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, observamos a importância que tem a afetividade como uma ferramenta facilitadora do processo ensino aprendizagem e entendemos que a afetividade, trabalhada em sala de aula, tendo o professor como seu mediador, proporcionará um desafio para que a aprendizagem ocorra de forma significativa para o aluno.

Os resultados baseados nas observações realizadas em sala de aula e nas entrevistas com os professores e alunos mostram que a afetividade interfere na mediação do aprendizado, apontando que quando positiva favorece o desempe-



nho escolar e eleva a auto-estima dos alunos, e quando a relação professor-aluno está comprometida, prejudica a aprendizagem dos alunos.

Verificamos que houve contradições entre o que foi observado nas aulas de alguns professores e o que eles responderam nas entrevistas. Chamou-nos a atenção o fato de que, apesar das respostas unânimes por parte dos professores quanto à importância da afetividade para a aprendizagem, não se constatou de forma unânime nas observações em sala de aula nem nas respostas dos alunos entrevistados. Entendemos que a escola tem um caminho a percorrer quanto à conscientização da importância da relação professor-aluno em sala de aula, e o quanto isto interfere na construção de uma autoestima positiva e de um bom desempenho escolar por parte dos alunos. Ressaltamos ainda que grande parte deste processo depende da iniciativa do professor.

Todo ser humano necessita de afeto e em uma sala de aula não é diferente, pois a própria relação que é estabelecida entre o professor e o aluno requer a presença da afetividade. Segundo Freire (1996, p. 170), “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse e alegria”.

No âmbito escolar, a presença da afetividade pode representar a garantia de que o aluno seja capaz de aprender e, assim, promover transformações ativas na sociedade. Isto significa que a preocupação não deve ser somente com a quantidade de informações, mas sobre tudo com a qualidade.

Sendo assim, as relações de mediação feitas pelo professor durante as atividades pedagógicas devem ser de sentimentos de respeito, aceitação, valorização de si e do outro. Tais sentimentos favorecem a autonomia, possibilitam o desenvolvimento das aptidões e fortalecem a confiança na capacidade de decisão de professores e alunos.

Morales (2006) afirma que quando o professor fica satisfeito com o convívio em sala de aula, o seu aluno também atua e participa mais ativamente desse processo e se integra nesse convívio de satisfação. O modo como se dá a relação com os alunos pode e deve incidir positivamente no aprendizado, na satisfação pessoal e profissional.

Com Morales (2006), pode-se entender que as relações interpessoais estão intimamente ligadas com a afetividade, pois fica difícil professores e alunos conviverem com entusiasmo e otimismo, sem que haja afeto entre eles.

O aluno que não se sente bem com os colegas e com os professores pode comprometer sua motivação para aprender, desenvolver a criatividade, crescer,

refletir, ser curioso, crítico e formador de opinião. Segundo Antunes (2006), o professor precisa buscar meios de conquistar o aluno, de envolvê-lo com os conhecimentos, transmitir palavras de otimismo, mensagens positivas, pois o estado de humor do professor interfere no processo de maturação afetiva do aluno.

O presente estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto trabalhado, mas buscou uma reflexão que pudesse contribuir para a prática pedagógica e enfatizar que os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de humanização, em que a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade.

## Referências

ANTUNES, C. **A Linguagem do Afeto**. Como ensinar virtudes e transmitir valores, Campinas: Papirus, 2006.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DÍAS, B. A. F. e HERNÁNDEZ, R. G. **Estrategias Docentes para um aprendizaje significativo**: una interpretación constructivista. Mexico, D. F.: Mc Graw-Hill, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

MORALES, P. **A Relação Professor-aluno**: o que é, como se faz. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RODRIGUES, N. **Por uma Nova Escola**: o transitório e o

permanente na educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SKYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

# Parte II





**A escola, as práticas  
pedagógicas, o  
planejamento e a  
avaliação escolar**

# Capítulo 1

## O AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Luciano Santos de Farias<sup>14</sup>

Rozicleide M. de Queiros Gonçalves<sup>15</sup>

Adelzita Valéria Pacheco de Souza<sup>16</sup>

---

14 - Pedagogo licenciado pela Universidade de Brasília como Orientador Educacional e Professor, Especialista em Educação pela Ufac, professor da rede estadual de educação do Acre e Coordenador Pedagógico da rede municipal de educação de Rio Branco, Acre. Atualmente é diretor da Escola Municipal Mestre Irineu Serra.

15 - Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Acre e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Euclides da Cunha. É professora da rede municipal de educação de Rio Branco e atua como Coordenadora Pedagógica da Escola Mestre Irineu Serra.

16 - Professora Orientadora.

## Resumo

Este trabalho visa apresentar uma reflexão sobre as condições do espaço físico escolar atual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mestre Irineu Serra, assim como uma discussão sobre a influência de um espaço escolar adequado para a realização de práticas escolares eficazes e obtenção de resultados positivos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Com base em estudos bibliográficos e legislação educacional vigente, realizado com o interesse de obter informações a respeito da estrutura adequada para o trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental. Espera-se que esse estudo, por destacar a importância de um espaço físico adequadamente estruturado e equipado para práticas pedagógicas eficazes, aponte no sentido de busca por melhores condições de trabalho por parte dos educadores da escola municipal em questão e demais educadores da rede municipal de ensino de Rio Branco.

**Palavras-chave:** Ambiente Escolar; Currículo; Aprendizagem; Desenvolvimento.

## Introdução

O espaço físico na escola tem um papel fundamental no processo educativo e na construção do conhecimento. É nele que ocorrem interações entre as crianças, os adultos e a comunidade escolar como um todo. É nele também que exercitamos diariamente as nossas possibilidades enquanto cidadãos transformadores da sociedade.

A escola municipal Mestre Irineu Serra está inserida em uma comunidade tradicional possuidora de especificidades culturais e ambientais, pois o seu entorno é formado por igrejas que pregam a doutrina do Santo Daime e seu território é protegido por uma legislação ambiental específica. Trata-se de uma APA: Área de Proteção Ambiental Permanente.

Essa escola funciona em um prédio antigo com mais de vinte anos de fundação e com uma estrutura completamente destruída pelo tempo.

Seus espaços não mais se adequam ao trabalho pedagógico necessário e sugerido pelos atuais referenciais curriculares nem atendem aos anseios e particularidades da comunidade. Nele, as salas de aula não comportam a quantidade necessária de alunos nem determinadas organizações que facilitem a aprendizagem das crianças. Não existe biblioteca. Não existe parque infantil. Não existe sala de recursos para o trabalho com deficientes. Não existe espaço para atividades extracurriculares, dentre outros problemas aqui não citados.

Esta realidade acarreta muitas angústias ao educador, pois limita seu campo de ação pedagógica, e foi justamente o que ocorreu, por isso, a necessidade de pesquisar e conhecer os escritos de teóricos que tratam desta temática e a legislação que normatiza e orienta a construção e organização física de espaços escolares adequados às especificidades de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano.

Sendo assim, esse artigo foi construído a partir da pesquisa bibliográfica e documental, objetivando explicitar pesquisas de outros autores, suas hipóteses e normativas oficiais a cerca do problema de estrutura física escolar e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada permitiu a busca de informações e o confronto entre as diferentes visões e informações sobre o mesmo problema, provocando a reflexão e suas conseqüentes conclusões.

Esta modalidade de pesquisa permitiu conhecer se, de fato, estas orientações estão sendo respeitadas pelo órgão gestor do sistema de ensino municipal de Rio Branco, tendo em vista a realidade das condições físicas da escola em questão e de outras escolas da mesma rede de ensino.

No capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), da Seção I (Da Educação, artigo 208, na Constituição da República Brasileira, está registrado que:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “1 educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Isto significa que mediante o oferecimento de educação com gratuidade, implicitamente, o pressuposto de educação básica com qualidade



faz-se presente, inclusive com relação a aquisição de conteúdos e uma estrutura que comporte o trabalho da equipe escolar com os alunos.

Ainda sobre a qualidade na educação, o governo federal enviou ao Congresso Nacional em 2010 o PNE – Plano Nacional de Educação, com o objetivo de vigorar de 2011 a 2020. Este Plano é composto por dez diretrizes e 20 metas, seguidas de estratégias específicas de concretização, além disso, o texto previne formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas prescritas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No bojo de suas diretrizes, o PNE assegura a melhoria da infraestrutura física das escolas generalizando suas condições para utilização das tecnologias educacionais em multimídia contemplando desde a construção física, com adaptações adequadas a deficientes com necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.

Ainda no PNE, em seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental, item 4, é mencionado que devem-se “elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o Ensino Fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais”. Estes padrões referem-se a espaço amplo, iluminação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança, instalações sanitárias, condições básicas de higiene, espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar, adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, tais como rampa, corredores mais largos, banheiros adaptados e mesas para que os alunos deficientes físicos que utilizem cadeiras de rodas participem das aulas em salas comuns. Estes padrões também se referem a mobiliário adequado ao tamanho das crianças, equipamentos, materiais pedagógicos, informática e equipamento multimídia para o ensino, dentre outros.

Tudo isto é reforçado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Caderno de Orientações Gerais para o Ensino Fundamental nos quatro ciclos iniciais onde encontram-se indicados que é papel do Estado investir na escola para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos, considerando os interesses e motivações dos alunos, garantindo as

aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade.

Entretanto, há uma discrepância entre o que está proposto nos documentos oficiais e o que existe na realidade da maioria das escolas das redes municipais e estaduais, principalmente nos estados das Regiões Norte e Nordeste.

Com relação à Região Norte, que é a Região de maior extensão territorial e também a menos populosa e que representa 6,9% da população brasileira, esta exibe índices baixíssimos de desenvolvimento humano – IDH e a educação é oferecida sem qualidade pelas escolas públicas. Isto é o reflexo de políticas que não priorizam a adequação e ou construção de novas unidades escolares, o que contribui significativamente para este quadro de pobreza extrema.

Em artigo publicado por Priscila Borges no jornal virtual “Ultimo Segundo”, tendo como base os dados disponíveis no Censo Escolar 2011 sobre estrutura e equipamentos das escolas, pesquisadores criaram uma escala de avaliação da infraestrutura escolar das redes pública e privada do País. Os resultados revelam que 44% das 194.932 escolas analisadas possuem apenas condições elementares de funcionamento.

Dentro dos parâmetros propostos na pesquisa, os dados demonstram que 86.739 escolas oferecem apenas água, sanitários, cozinha, energia elétrica e esgoto aos funcionários e alunos. Nestas, não há salas para diretores ou coordenação pedagógica, TV, DVD, computadores ou impressoras. Essas características já colocariam essas escolas em outra categoria do estudo: a de quem possui uma infraestrutura básica. Nesse caso, encontram-se outras 78.047 escolas brasileiras (40%). Apenas 14,9% das unidades escolares do País (29.026) oferecem um ambiente considerado adequado para o ensino e a aprendizagem.

Ainda no mesmo artigo, a autora revela que, no estudo realizado, a categoria adequada foi dada a quem oferece também sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, parque infantil, acesso à internet. Em condições “avançadas”, estão somente 0,6% das escolas brasileiras. São 1.120 unidades que possuem também laboratório de ciências e ambientes para atender alunos com necessidades especiais. Em síntese, das 194.932 escolas pesquisadas, apenas 1.120 oferecem laborató-

rio e ambientes adequados para o atendimento de alunos especiais. Estes dados são alarmantes e, certamente, devem ser questionados pelos agentes de governo que tentam mostrar que a educação brasileira tem outra “cara”.

Os dados citados no jornal também revelam grande desigualdade nas condições das escolas. Das 24.079 unidades escolares da Região Norte, 71% (17.090) têm infraestrutura elementar. No Nordeste, a magnitude é de 65,1% (49.338) do total. Outro aspecto da desigualdade aparece entre as diferentes redes de ensino. As piores situações de infraestrutura escolar estão nas redes municipais. Das 124.614 escolas municipais avaliadas, 61,8% possuem infraestrutura elementar; 31,6% básica; 6,4% adequada e só 0,2% avançada.

Sem estrutura física adequada, as escolas exercem influência negativa sobre os alunos e sobre os professores, gerando neles o desânimo, a falta de motivação para estar na escola, desempenho insatisfatório e dificuldades para o alcance dos objetivos estabelecidos no currículo, além de influir diretamente nos processos de indisciplina, evasão e repetência.

Sem dúvida alguma, há que se investir no Ensino Fundamental e exercitar na prática o que está descrito nos documentos oficiais, objetivando a concretização de tudo o que está previsto em termos de implementação de estruturas físicas adequadas nas escolas, melhorando, assim, o desempenho e a motivação dos estudantes e dos profissionais da educação.

Essa reflexão sobre a estrutura das escolas pode tornar-se relevante justamente pela necessidade de se evidenciar a urgência de medidas de ajustes das escolas para o funcionamento ou oferecimento da Educação Fundamental, no que diz respeito aos espaços escolares das redes estaduais e municipais de educação. O Acre e Rio Branco, obviamente, não estão fora disto nem podem se vangloriar. Embora a situação tenha melhorado, uma boa quantia de profissionais das escolas de suas redes estão pedindo socorro.

Nosso olhar teve como ponto de partida uma realidade escolar específica, a da escola municipal Mestre Irineu Serra, mas hoje, após esta reflexão, ele se amplia a outras situações e realidades.

Os alunos do Ensino Fundamental estão em uma fase de desenvolvimento que necessitam de uma formação que estimule os aspectos intelectuais, afetivos e sociais. As emoções, a afetividade, e o movimento estão no mesmo grau de importância, por isso, as atividades pedagógicas, a or-

ganização do espaço escolar e sua estrutura física são fundamentais para o trabalho dos educadores.

A partir da nossa experiência vivenciada na escola Mestre Irineu Serra, observamos que, para a formação de uma base sólida de conhecimentos e atitudes nos alunos, principalmente quando crianças, são necessários cuidados específicos, pois o sujeito cognoscente<sup>17</sup> está na escola para que seja possibilitado a ele uma boa formação de sua estrutura emocional, física e psicológica. Estas o ajudarão nas etapas subsequentes de seu desenvolvimento.

Nossos objetivos com este trabalho buscam refletir sobre as condições do espaço físico escolar atual da Escola Mestre Irineu Serra, assim como apresentar uma discussão sobre a influência de um espaço adequado para aprendizagem dos alunos.

Conhecer o que está proposto para as nossas escolas de Ensino Fundamental ou sobre a realidade atual das mesmas pode ser relevante para os educadores comprometidos com o seu fazer pedagógico, no sentido de realizarem questionamentos ou exigirem seu direito a melhores condições de trabalho perante o poder público. Certamente, após a adequação de nossos prédios escolares, os resultados da aprendizagem serão outros, talvez até compatíveis com o grau de exigência dos gestores dos sistemas de ensino.

## **A relação entre o ambiente escolar, o currículo, o ensino e a aprendizagem**

O espaço físico e seus equipamentos, na escola, são importantes aliados no oferecimento de oportunidades para o aprendizado no processo educativo. Nele, os estudantes interagem com seus pares e, se bem explorado, pode se configurar em um espaço dinâmico, um campo de desafios para a construção do conhecimento.

As funções e as atividades desenvolvidas na sala de aula, no refeitório, na biblioteca, no pátio e no parquinho, por exemplo, podem se transformar de acordo com as intenções e natureza do que se propõe a ser trabalhado.

---

17 - Termo relativo à capacidade de aprender e ao processo de aprendizagem (QUEIROZ, 2011, p. 60).

Segundo a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Rio Branco, “isto evidencia o entendimento dos educadores sobre o significado dos espaços escolares e do uso que se pode fazer deles” (2012).

Os espaços livres e áreas externas também passam pelo mesmo processo de transformação e ainda possibilitam as interações entre as crianças de idades, turmas e níveis de escolaridade diferentes quando são envolvidas em projetos pedagógicos, em jogos e em brincadeiras.

Não se pode separar os espaços escolares e sua dinâmica da formação inicial e continuada do professor, do planejamento, dos resultados da aprendizagem dos alunos, do currículo e das políticas educacionais. O espaço escolar é o ambiente, por excelência, que concentra toda essa complexidade de interações.

A proposta curricular do município de Rio Branco sugere que o corpo educativo escolar possa “abrir todas as possibilidades que estiverem ao alcance para que os alunos conquistem o conhecimento sobre as coisas do mundo” e “interessem-se pelos conteúdos a serem aprendidos a partir de propostas desafiadoras e significativas” (Proposta Curricular, 2012). Porém, como realizar estes propósitos trabalhando em um espaço físico inadequado, destruído pelo tempo, sem atrativos ou nada que dê asas à imaginação dos professores e das crianças?

Os espaços escolares devem ser considerados como parte do currículo escolar, pois interferem diretamente na educação dos alunos. Nos dias atuais, a sociedade brasileira anseia por uma escola que possa atender a todos igualmente, oferecendo um ensino de qualidade. Desse modo, a configuração deste espaço não é e não pode ser neutro. Ele está impregnado de símbolos, conteúdos, linguagem e jeitos de quem o produz, além dele estar organizado para a convivência afetiva e sociocultural de quem nele convive.

É na escola que ocorrem diferentes interações e experiências em benefício do desenvolvimento e da aprendizagem significativa<sup>18</sup>, por isso ela precisa ser estruturada e compreendida como parte essencial do currículo para a formação do estudante.

A escola representa uma experiência decisiva na aprendizagem e na

---

18 - Aprendizagem em que se estabelece relações entre o que o aluno já sabe e o que está aprendendo. Exige a busca de soluções e o experimento de novos caminhos de maneira diferente da aprendizagem mecânica (QUEIROZ, 2011).

formação das estruturas cognitivas fundamentais dos alunos, embora saibamos que ela não é o único local onde isso possa ocorrer. Por outro lado, a escola é capaz também, de antecipar ou simular determinadas situações e experiências espaciais onde as mesmas poderão ser fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem significativa. É a partir do espaço escolar que se desenvolvem as práticas pedagógicas, por isso acreditamos que este deve oferecer as condições propícias ao bem estar do aluno, dos professores e de toda a equipe de apoio.

O espaço escolar é parte, é um fragmento da sociedade. Nele, encontramos o reflexo de todas as representações sociais, das informações produzidas pelos meios de comunicação, dos valores morais e religiosos, crenças, opiniões, atitudes, e tudo o que é compartilhado dentro de um contexto social específico.

Segundo Escolano (2001), o espaço escolar e o currículo sempre foram considerados importantes durante vários momentos históricos, em função da finalidade social da escola em cada contexto dado. Este autor também analisa a configuração dos espaços e dos currículos escolares perante a diversidade dos alunos. O que se constata é que atualmente as políticas de educação executam o mesmo tipo de relação entre o espaço escolar, o currículo e a diversidade cultural dos alunos. O espaço escolar sempre possuiu um alto grau de importância e implicações para as finalidades assumidas pela instituição escolar.

Ainda em Escolano (2001), a estrutura do prédio, a disposição do mobiliário, sua decoração com motivos pedagógicos e comemorativos e sua localização (rural ou urbana) são aspectos que devem ser considerados como curriculares. Tudo faz parte do currículo escolar, uma vez que corresponde a padrões culturais e pedagógicos que os alunos internalizam e aprendem nesse espaço.

O Autor afirma ainda que os espaços educativos estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.

[...] espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os

em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar (ESCOLANO, 2001, p. 45).

Ainda sobre o papel atual da escola e seus espaços, este autor preocupa-se com as mudanças provocadas na sociedade e, por consequência, seu reflexo na escola pelo advento da era das tecnologias. Estas mudanças evidenciam que o currículo escolar deve ser elaborado a partir das necessidades dos alunos, diferentemente de épocas anteriores, nas quais o currículo apresentava-se como algo descontextualizado e desprovido de significações que pudessem contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas de cada aprendiz.

O currículo hoje é definido de forma que todas as situações vividas pelo aluno fora da escola, seu cotidiano, suas relações sociais, as experiências de vida, possam ser simuladas e trabalhadas no ambiente escolar a fim de que o aluno prepare-se e forme-se para ser um cidadão atuante, reivindicador dos seus direitos e cumpridor dos seus deveres específicos. Mais uma vez, esbarra-se na necessidade de um espaço escolar apropriado para o exercício de todas essas práticas.

A preocupação com o cotidiano, com os rituais, com as relações sociais que se dão nos processos escolares, na produção do conhecimento e socialização, tem aumentado entre os educadores e pesquisadores. Que papel cumpre as relações sociais na escola na formação do trabalhador e dos educandos em geral? A escola está cada vez mais próxima de nossas preocupações. Aproximando-nos da escola descobrimos seus currículos, sua organização e também as relações sociais em que se dá a prática educativa (ARROYO, 2004, p. 13).

A escola está essencialmente vinculada com as questões sociais. Nela circulam normas e valores implícitos e explícitos, portanto sua organização e espaço físico precisam estar em construção permanente para atender as suas demandas sociais.

## A realidade da escola municipal Mestre Irineu Serra

Em outubro de 2013, a escola municipal Mestre Irineu Serra completou 23 anos de funcionamento no mesmo espaço físico. Historicamente é a continuação da Escola Cruzeiro, criada no início da década de 60, por incentivo do próprio Mestre Irineu, seu fundador e fundador da comunidade na qual está inserida.

Esta escola funcionou inicialmente no espaço destinado aos cultos religiosos da doutrina do Santo Daime, no Centro de Iluminação Cristã Luz Universal, conhecido como Alto Santo, atualmente no Bairro Irineu Serra. A Escola Cruzeiro atendia a crianças e pré-adolescentes com idade de 07 a 14 de idade no turno da manhã e adultos no período da noite, utilizando a metodologia de salas multisseriadas<sup>19</sup>. Por se tratar de uma escola rural, vale ressaltar que as crianças, em sua maioria, ajudavam os pais nos serviços domésticos e nos roçados no período da tarde.

Após o falecimento do Mestre Irineu, em 1971, a Escola Cruzeiro funcionou durante poucos anos em uma sede provisória, construída em madeira em outro local do bairro, ganhando sua estrutura física atual em alvenaria no final da década de 70. A escola, desde essa época, não recebeu uma reforma ou sequer a tão sonhada ampliação, tendo em vista que sua comunidade transformou-se e multiplicou-se durante os anos que se passaram.

Na atualidade, a escola continua inserida em uma comunidade tradicional possuidora de especificidades culturais e ambientais, pois o seu entorno ainda é formado por igrejas que pregam a doutrina do Santo Daime e seu território permanece protegido por uma legislação ambiental específica: APA: Área de Proteção Ambiental.

Mesmo com todas as transformações ocorridas, a escola permanece funcionando em um prédio antigo, com uma estrutura completamente destruída pelo tempo. Seus espaços não mais se adequam ao trabalho pedagógico necessário e sugerido pelos atuais Referenciais Curriculares nem atendem aos anseios e particularidades da comunidade. Nele, as salas de

---

19 - Sala de aula composta por estudantes de diferentes séries do Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano.



aula, além de não comportarem determinadas organizações que facilitem a aprendizagem das crianças, estão rachadas da parede ao piso. Não existe biblioteca. Não existe parque infantil. Não existe sala de recursos para o trabalho com deficientes. Não existe acessibilidade alguma para a entrada na escola, nos banheiros e nos corredores. Não existe espaço para atividades extracurriculares, dentre outros problemas relativos à cobertura do prédio, ao sistema hidráulico e sistema elétrico.

Destá forma, é inviável a realização de um trabalho de ensino qualitativo. A comunidade interna da escola, do bairro e adjacências anseiam por uma escola que ofereça as condições necessárias para o trabalho do professor e da coordenação pedagógica. Precisa-se de salas de aula adequadas, de sala de multimeios<sup>20</sup>, sala de recursos para deficientes, biblioteca, sala de professores e um espaço onde a coordenação pedagógica possa realizar planejamentos e atividades com seus docentes, parque infantil, pátio, escovódromo<sup>21</sup>, refeitório, computadores, mesas e cadeiras adequadas, livros infantis e livros para a formação continuada do professor, precisa-se de acesso à internet para a realização de pesquisas e formação continuada através de plataformas em EAD, precisa-se agilizar o processo de envio e recebimento de documentos, precisa-se agilizar a comunicação com o Ministério da Educação no sentido de atualizar dados da escola, prestar contas de recursos recebidos e outras demandas inerentes ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares. É necessário que haja uma abertura de portas para acolher e proporcionar formação de boa qualidade aos cidadãos, mas também prover a escola daquilo a que os profissionais tem direito: melhores condições de trabalho.

Sabe-se que em algumas escolas da rede municipal de Rio Branco isto já é realidade. Sabe-se que existem escolas municipais com 1 netbook para cada um de seus alunos e 1 notebook para cada professor. Por que em escolas menores ou consideradas periféricas não se tem sequer uma linha telefônica? Quais critérios de distribuição de recursos estão sendo utilizados pelos gestores dos sistemas públicos? Qual o motivo da distinção?

O currículo escolar atual proposto pelo sistema sugere práticas pedagógicas que trabalhem com projetos e ambientes diferenciados, sugerem

---

20 - Sala de uso comum, equipada com recursos de mídia para a exibição de filmes, audição de CDs, realização de leitura, dentre outras atividades.

21 - Bancada com pias destinadas à higiene bucal.

sequências didáticas que imitem a realidade do aluno, sugerem conteúdos que trabalhem não só a natureza cognitiva, mas conteúdos de natureza física, afetiva, ética, estética, de inserção social e de relação interpessoal. Diante disto, como trabalhar em uma estrutura inadequada e totalmente destruída pelo tempo?

Esta realidade traz muitas angústias aos educadores e desconforto às crianças e equipe de apoio. Os pais e funcionários fazem observações sobre a estrutura da escola. As professoras se queixam do calor insuportável e do aperto que as crianças sofrem nas salas com espaço físico inadequado, mesmo usando a estratégia de evitar superlotação através da redução no oferecimento de vagas. Dessa forma, tudo limita o campo de ação pedagógica e administrativa da unidade.

Este conjunto de precariedades fez com que houvesse o desejo de conhecer alguns escritos e documentos oficiais que orientam e normatizam a construção e organização física de espaços escolares adequados às especificidades de aprendizagem para os alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Sobre arquitetura escolar, Wolff (1996, p. 25), afirma que “mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, a arquitetura escolar é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções”. Portanto, as escolas devem favorecer a integração entre professores e alunos em seus espaços, assim como possibilitar a execução de toda a matriz curricular utilizada, ou seja, para orientar a metodologia e o tratamento dos conteúdos a serem trabalhados. Para nós, educadores, os espaços escolares devem ser amplos e favorecedores do crescimento pessoal, imaginário, emocional e lúdico.

Por enquanto, a prática pedagógica na Escola Mestre Irineu Serra tem sido sufocada, reduzida pela falta de espaços adequados. O que existe hoje disponível para o trabalho do professor são apenas as 03 salas de aula quentes e sem possibilidade de uso mais dinâmico.

## A escola que queremos

É comum na prática diária dos profissionais da escola o convívio e o contato direto com os agentes da comunidade do Bairro Irineu Serra e Defesa Civil. Ocorrem diariamente reclamações sobre as condições e a falta de conforto para que seus filhos estudem e os professores trabalhem de maneira mais proveitosa.

Já foram enviados para a Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura, diversos relatórios com fotografias e detalhes sobre a estrutura física da escola. Por várias vezes técnicos da gestão municipal visitaram a unidade para constatar a veracidade das denúncias de abandono do prédio feitas pelos moradores através da associação de bairro e de suas lideranças.

Necessita-se de uma escola que possua salas de aula amplas, arejadas e adequadas ao trabalho do professor, de um espaço adequado para exibição de filmes, realização de reuniões, oficinas e atividades que envolvam mais de uma turma de alunos.

Carece-se de uma sala de recursos e equipamentos para o trabalho com deficientes visuais, auditivos, físicos e uma biblioteca para exposição e dinamização do acervo literário que temos e precisamos ter.

Quer-se uma sala ou ambiente em que os professores possam realizar reuniões e planejamentos, uma sala para a direção e coordenação pedagógica, um parque infantil, banheiros adequados e adaptados para deficientes, quer-se uma linha telefônica e conexão para internet.

Em fim, a comunidade educativa quer uma escola com tudo a que tem direito, segundo a própria legislação educacional. Uma escola em que alunos e professores possam sentir-se alegres e felizes, em que os bons resultados pelo trabalho e empenho possam ser vistos.

## Considerações finais

Após essa reflexão, conclui-se que o espaço físico e seus equipamentos na escola são importantes aliados no oferecimento de oportunidades para o aprendizado no processo educativo. Neles, os alunos interagem com seus pares e adultos. Se estiverem bem adequados e forem bem explorados poderão ser um campo de desafios férteis para a construção do conhecimento.

Os ambientes adequados podem se transformar de acordo com a natureza do que se propõe a ser trabalhado, juntamente com os espaços livres e áreas externas, locais onde podem ser desenvolvidas atividades e brincadeiras orientadas.

O espaço ideal, aquele dos sonhos dos educadores, familiares e demais integrantes da equipe escolar, ainda está distante da realidade que se vivencia na Escola Mestre Irineu Serra. Para isso, propõem-se uma reforma urgente de toda a estrutura já existente e a adequação e construção de novos espaços.

Por enquanto, os profissionais são obrigados a se adaptarem às péssimas condições atuais num esforço contínuo para superar obstáculos e realizar o trabalho de maneira que as consciências permitam que tenham a sensação de dever cumprido.

No fazer pedagógico, constata-se, diariamente, que a legislação e as normas técnicas são inteiramente descumpridas sob a justificativa de falta de recursos ou falta das mais diversas condições de trabalho. Os professores das escolas públicas estão limitados para a realização de um bom trabalho e o espaço físico inadequado é apenas um deles, é uma fração das muitas lacunas existentes para o alcance de uma educação de qualidade.

Após as leituras e reflexões realizadas, fica evidente que o ambiente escolar não é apenas a estrutura física, mas também a sua forma, que é relacionada à metodologia, à didática, ao conceito de educação e de espaço, e o que este produz. Desta forma, a estrutura é sim um item necessário e articulador de todos os processos educativos na escola. É um determinante necessário que interfere diretamente nos resultados da aprendizagem. Não garantir isto a uma equipe de trabalho escolar é o mesmo que sentenciar esta equipe ao fracasso ou a insatisfação permanente. É preciso que se con-

cebam espaços que convidem ao movimento, à liberdade e a não quietude criativa. O ambiente precisa contribuir e ser favorável no dia a dia dos professores.

Os professores querem e exigem mudanças e melhorias nas condições de trabalho. Os pais e os alunos exigem essa mesma condição para os seus filhos e para a comunidade. É dever do Estado investimento na escola para que ela prepare cidadãos que assumam as rédeas de um projeto de sociedade democrática.

Um espaço escolar adequado, de fato, interfere e contribui positivamente na realização de práticas escolares eficazes e possibilita a obtenção de resultados positivos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Sobre isto, foram expostos algumas ideias e trabalhos de autores e documentos oficiais que comprovaram essa afirmação a partir dos resultados de suas pesquisas e registros.

Enfim, o espaço escolar é de fato parte fundamental de tudo o que ocorre na escola, de tudo o que é planejado ou não planejado, é campo de experiências e disputa de poder, representa uma microrrealidade da sociedade na qual se está inserido.

## Referências

ACRE. Prefeitura Municipal de Rio Branco. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para as escolas de educação infantil do município de Rio Branco**. Rio Branco: SEME/SEE, 2012.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de Orientação curricular: para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**: caderno 2 geral. Rio Branco-AC: SEE, 2009.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Saleti; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORGES, Priscila. **Estudo mostra que 44% das escolas do País não tem TV ou computador**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-22/estudo-mostra-que-44-das-escola-do-pais-nao-tem-tv-ou-computador.html>>.

BRASIL. Presidência da República. PNE - Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/>>

leis2001/110172.htm>. Acesso em: 03 set. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALIERE, Glauca de Cássia. **Inter-relação entre espaço escolar e currículo**. Disponível em: <<http://www.espacoeducacao.uflf.br/anai/cc/cc073.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

ESCOLANO, Augustín; VIÑAO, Antonio Frago. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como um programa**. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

QUEIROZ, Tânia Dias (Coord.). **Dicionário prático de pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo**. Disponível em: <[http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\\_escolar.pdf](http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **A inter-relação entre espaço escolar e currículo**. Disponível em: <[www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\\_escolar.pdf](http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2012.

WOLFF, Silvia Ferreira S. **A arquitetura escolar documentada e interpretada através da imagem**. In: Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 1996.

## Capítulo 2

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INDISCIPLINA ESCOLAR

Ivaneide R. da Silva Machado<sup>22</sup>

Maria de Fátima Rodrigues Cordeiro<sup>23</sup>

Marilu Palma de Oliveira<sup>24</sup>

Tânia Mara Rezende Machado<sup>25</sup>

---

22 - Licenciada em Pedagogia – Ufac – Universidade Federal do Acre – Rio Branco-AC; Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Rio Branco-AC – José Potyguara.

23 - Licenciada em Pedagogia – Ufac – Universidade Federal do Acre – Rio Branco-AC; Coordenadora de Ensino da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Rio Branco-AC – João Eduardo.

24 - Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS. Especialista em Educação Especial – Deficiência Mental pela (UFSM) -RS.Mestre em Educação (UFSM) – RS.Professora Formadora do Núcleo de Apoio Pedagógico Dom Bosco –SEE/Rio Branco - AC. Professora do Ensino Superior da União Educacional do Norte –Uninorte – Rio Branco - AC.

25 - Licenciada em Pedagogia – Ufac – Universidade Federal do Acre – Rio Branco-AC, Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco – PE, Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, Docente do Ensino Superior na Universidade Federal do Acre – Rio Branco – AC.

## Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas na formação da construção da indisciplina do aluno, temática selecionada por se tratar de um problema recorrente em nossas escolas, causando constantes inquietações. A pesquisa foi realizada em quatro turmas de duas escolas da rede pública de ensino e se deu por meio de observações em sala de aula e entrevistas com os professores e alguns alunos guiadas por roteiros com questões semiestruturadas. Concluiu-se que as atitudes desenvolvidas pelos professores em sala de aula constituem-se, em geral, como um dos grandes fatores responsáveis pela indisciplina, levando o aluno frequentemente ao insucesso. Faz-se necessário, portanto, entre outras providências, maiores investimentos em formação continuada, visando preparar melhor esses profissionais para atuar como educadores.

**Palavras-chave:** Indisciplina; Prática pedagógica; Professor; Aluno; Ensino; Aprendizagem.

## Introdução

No universo da escola, sobretudo da sala de aula, percebemos que são várias as situações que acontecem no cotidiano que devem ser observadas com um olhar atencioso e devem ser consideradas visando auxiliar na compreensão dos aspectos que interferem no desempenho educacional dos alunos. As questões relativas à indisciplina fazem parte dessa realidade.

A prática do Professor pode influenciar para o desenvolvimento do comportamento inadequado dos alunos em sala de aula? Quais fatores na prática do professor, em sala de aula, podem contribuir para o desenvolvimento da indisciplina? O professor participa regularmente dos encontros para planejamento com o Coordenador Pedagógico e das formações continuadas proporcionadas pelas Secretarias de Educação? Ele labora e segue uma rotina de atividades? Planeja suas aulas previamente seguindo



orientações? As atividades que planeja são interessantes e desafiadoras para os alunos? Segue o que preconiza os Referenciais Curriculares? Faz uso dos recursos materiais e tecnológicos disponíveis adequando-os corretamente às atividades propostas? Utiliza diferentes recursos?

Diante de tantas inquietações, aponta a importância de conhecer as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental e analisar de que forma estas podem contribuir para a formação da indisciplina do aluno. Desta forma há uma visualização das relações estabelecidas entre professor e aluno como fator interferente no ambiente educativo, muitas vezes tornando-o desfavorável ao desenvolvimento das atribuições docentes, bem como ao desenvolvimento intelectual dos educandos.

Com esse estudo, objetivamos ampliar nossos conhecimentos a respeito de questões que permeiam a indisciplina na sala de aula, na perspectiva de pensar em novas formas de intervenções mais eficientes e eficazes por parte dos docentes para que possam melhorar as relações no ambiente educativo, conseqüentemente, aperfeiçoar seu trabalho e a aprendizagem do aluno.

A abordagem que consideramos ser mais adequada ao tipo de problema e aos propósitos desse trabalho foi a investigação pautada na análise de dados qualitativos incidindo particularmente num estudo de caso.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram professores e alunos de quatro turmas de séries iniciais do ensino fundamental de Rio Branco - Acre - sendo duas da rede municipal e duas da estadual. Essas classes são formadas por alunos considerados indisciplinados com constantes reclamações por parte, principalmente, dos professores. Consideramos importante observar diferentes espaços, visando favorecer confrontos nas análises que possam nos ajudar a compreender melhor o objeto deste estudo. Os sujeitos da pesquisa tiveram suas atitudes e comportamentos observados no contexto da sala de aula por um período de duas semanas para a coletar dados a fim de ir para a fundamentação da análise da pesquisa. Como instrumento para coleta de dados na pesquisa, recorreremos também a um questionário com questões semiestruturadas.

Neste trabalho, inicialmente apresentamos alguns apontamentos sobre como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, recorrendo aos estudos de Jean Piaget e Vygotsky, duas referências que muito con-

tribuíram com a educação. Sobretudo, nos referimos às ideias de Vygotsky, pois, até os dias atuais, suas pesquisas continuam fundamentando significativamente os trabalhos no âmbito escolar. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre a construção de valores morais no processo de aprendizagem, por reconhecermos a importância do ensino escolar preocupado com a formação ética e moral do educando como mecanismo de prevenção da indisciplina. No terceiro momento, destacamos os pilares norteadores da prática pedagógica no ensino fundamental especificados no relatório organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: *Educação, um Tesouro a descobrir* realizado no ano de 1996, que se pretendem comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem. No quarto momento, abordamos aspectos específicos da indisciplina na perspectiva de alguns estudiosos da educação. No quinto momento, relatamos as observações das práticas profissionais de alguns professores das séries iniciais e as analisamos à luz dos estudos que destacamos no decorrer do trabalho. Por fim, esboçamos algumas considerações finais após as análises realizadas, apontando sugestões que visam contribuir para avanços do trabalho pedagógico na escola, no que se refere à indisciplina.

## **O desenvolvimento e aprendizagem da criança de 6 a 10 anos**

O estudo do desenvolvimento do ser humano compõe um campo do conhecimento da Psicologia em que teorias se concentram no empenho de compreender os diversos estágios, englobando etapas que vão do nascimento ao mais acabado estado de amadurecimento e permanência. Esse empenho tem culminado na elaboração de diversos estudos que buscam explicar de que forma se dá o processo do desenvolvimento e aprendizagem. Entre esses estudos estão os de Jean Piaget. Embora ele não tenha desenvolvido nenhuma teoria da educação, suas ideias embasaram a teoria construtivista e devido as suas experiências defendeu um método que valoriza o ser humano e suas faculdades intelectuais. Lev Semionovitch Vigotsky foi outro estudioso que também teve seus estudos voltados para compreender e descrever o processo de desenvolvimento do ser humano

buscando explicar os processos de aprendizado e sua relação com aspectos sociais. Apresentamos, a seguir, o desenvolvimento e aprendizagem da criança a partir da perspectiva desses dois estudiosos que muito contribuíram para a área da pedagogia.

Piaget verifica que o processo evolutivo humano tem uma raiz biológica que é acionada pela atuação e influência mútua do organismo com o meio ambiente físico e social que o circula (COLL, 1992). Para Piaget (1988), nossas ações que se preparam a partir do estófo inicial biológico se constituem progressivamente graças aos fatores sociais.

Desde que os homens falam, por exemplo, nenhum idioma se implantou por hereditariedade, e é sempre através de uma ação educativa externa do ambiente familiar junto à criancinha que essa aprende a sua língua, tão apropriadamente denominada “materna”. Sem dúvida as potencialidades do sistema nervoso humano tornam possível tal aquisição, negada aos antropóides, e a posse de uma certa ‘função simbólica’ faz parte destas disposições internas que a sociedade não cria mas utiliza; todavia sem uma transmissão social exterior (isto é, em primeiro lugar educativa), a continuidade da linguagem coletiva tornar-se-ia praticamente impossível (PIAGET, 1988, p. 30)

Frente a esta questão, Piaget avalia a aprendizagem e a maturação do sistema nervoso, todavia, existe uma complicada relação entre os processos biológicos e as experiências físicas ou sociais, que derivam na aprendizagem. Para Piaget (1974, p. 34):

[...] a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento, e que, mesmo da hipótese segundo a qual as estruturas lógicas não resultam da maturação de mecanismos inatos somente, o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos de significação ultrapassando o quadro do que designamos habitualmente sob este nome.

A adesão destes fatores dará origem a um terceiro fator que não pode

ser distinguido nem como uma estrutura inata nem como resultado da experiência do meio: é o fator de equilíbrio, que “[...] é um conjunto de reações ativas do sujeito às perturbações externas [...]” (PIAGET apud BECKER, 1997, p. 91).

Através das ideias sobre assimilação, acomodação e equilíbrio das estruturas Piaget explica o processo de aprendizagem. Assimilação é definida como uma forma de conformação do sujeito ao meio (PIAGET, 1973). Acomodação, por sua vez, consiste na habilidade de alteração da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento. Os processos de assimilação e acomodação se completam e acolhem um estado de adaptação intelectual.

Já a teoria de Vigotsky se baseia na ideia de que a aprendizagem acontece como resultado de um processo sócio-histórico e cultural, observando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, à medida que este indivíduo interage com seu meio.

Para Vigotsky (1991), as situações de interações são necessárias e fundamentais, pois é delas que surgem signos e sistemas de símbolos que são responsáveis pela condução de mensagens da própria cultura, os quais, do aspecto genético, têm inicialmente uma função de comunicação e em seguida um papel particular, à medida que são utilizados como utensílios de organização e domínio da conduta do indivíduo. A diversidade do grupo nessa conjuntura é fundamental, pois, torna o diálogo mais rico, a colaboração e a informação, desenvolvendo, por conseguinte as capacidades individuais.

Para Vigotsky (1991a, p. 64):

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Para esse estudioso, a linguagem humana é o principal aparelho de intervenção, constituindo-se como um sistema simbólico vital para mediação entre sujeito e objeto. Vigotsky (1991) defende a ideia de que a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Compreender como acontece a aprendizagem ajuda a propor metodologias que possam contribuir para o ensino nas suas várias dimensões. O ensino requer não só o conhecimento dos conteúdos, mas também conhecimentos de como melhor se aprende.

Na percepção Vigotsky (1991) é responsabilidade do professor organizar o meio social, que ele considera o único fator educativo. Se espera dele que:

[...] deixe inteiramente a condição de estorjo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Em todo trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada. (VIGOTSKY, 1991, p. 449).

A proposta de Vigotsky é que o professor em sala de aula interfira de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento da criança visando ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

## **Construção de valores morais no processo de aprendizagem**

A escola, como uma das instâncias da sociedade, possui uma dimensão moral, que tem a intenção de realizar uma educação na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de autonomia das crianças os quais se trabalha. No cotidiano da escola, os valores se traduzem no regulamento escolar e nas finalidades do ensino e aprendizagem, tornando-se necessário

que se reflita sobre princípios e regras básicas, para que se instalem, nesse ambiente, ações e relações democráticas.

O desafio que se apresenta à escola é trabalhar com crianças de maneira responsável e comprometida, do ponto de vista ético, proporcionando as aprendizagens de conteúdos e desenvolvendo capacidades que possam transformar a comunidade de que fazem parte. Assim valer o princípio da dignidade e criando espaços de possibilidade para a construção de uma sociedade na qual a questão da moralidade deva ser uma questão de todos e de cada um. Entretanto falar sobre a formação ética e valores morais no processo de ensino e aprendizagem é muito complexo, pois vivemos num mundo onde se valoriza mais o conhecimento científico e tecnológico, passando por cima das questões mais humanizadas. Falar sobre o papel da educação implica aprovar a demanda por uma prática educacional voltada para o discernimento do modo mais adequado de viver e agir tanto na esfera da vida pessoal como social, não basta saber fazer coisas ou ter saber técnico. Se quisermos formar para a compreensão humana, temos que educar em valores, em convicções e em atitudes, ou seja, ir além dos conteúdos, uma educação que conscientize e transforme. Neste sentido o professor tem papel crucial: o de sensibilizar o aluno para as questões éticas e humanísticas, não apenas através de livros ou discursos.

A construção dos valores morais tem início na mais tenra idade, quando a criança começa a interagir com os mais diversos ambientes sociais. Na relação estabelecida entre a criança e os adultos nasce, a obediência por medo da punição. As interações sociais com os seus pares e com os profissionais envolvidos na comunidade escolar contribuem para o desenvolvimento e a formação da personalidade do indivíduo cujos valores expressam seu senso e sua consciência moral através de suas ações.

Segundo Piaget (1994), existe uma ampliação da moral que acontece por fases, de acordo com os estágios do desenvolvimento humano. Toda moral incide num sistema de normas e o cerne de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o sujeito adquire por estas normas. A inteligência, por sua vez é uma condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento da moral. A moral implica inteligência, tendo em vista que que moral e inteligência têm a mesma lógica atribuída às relações de inteligência e linguagem.

No cotidiano do ambiente escolar, pequenos conflitos interpessoais

apontam para a importância e a necessidade da existência de regras que visem à garantia do convívio social. Nessas ocorrências cotidianas, dependendo da forma como o professor lida com a situação e de sua concepção de disciplina e educação, os conflitos naturais em qualquer relação são vistos como uma oportunidade para trabalhar valores e regras. As relações individuais que são regidas por regras envolvem, relações de coação que corresponde à noção de dever; e de cooperação que implica a noção de articulação e de operações (LA TAILLE, 1992).

Não visando apenas à resolução do conflito, a conduta da professora é um procedimento mais coerente com a construção da autonomia. Como afirma Menin (1996, p. 61) : “[...] quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem na direção da autonomia”.

Para Freire (1996, p. 34), “o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando não faça o que eu faço”’.

O professor não deve jamais na sua prática pedagógica atuar de forma contrária ao que discursa como certo, pois deve ser o exemplo a ser seguido por seus alunos. Deve ser a referência, o modelo de conduta moral perfeita a difundir. Essa é também uma das atribuições docentes.

A seguir, destacamos os quatro pilares apresentados por Jaques Delors (1996) que, são fundamentais quanto educar para apreensão ética e moral. Estes também devem nortear a prática do professor numa perspectiva que vise o desenvolvimento do sujeito em sentido amplo.

## Os pilares norteadores da prática pedagógica no ensino fundamental

*Educação, um Tesouro a descobrir* foi um evento internacional realizado em 1996 para tratar da organização da Educação para o século XXI, na qual o francês Jacques Delors foi Presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Como resultado desse “evento”, surgiu um relatório da Unesco no qual explicita a necessidade de mudanças na educação para enfrentar o novo século, ultrapassando a visão meramente instrumental e passando a considerar uma visão mais ampla de educação, juntamente com orientações acerca do que compreenderam ser o papel da educação nesse novo contexto, além de propor um norte ao que compreendem ser necessário para alcançar as referidas mudanças indicando que a educação deve ser organizada em torno de aprendizagens, fundamentais as quais denomina: os Quatro Pilares da Educação.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Unesco, 2006, p. 85).

O relatório recomenda que, os sistemas educativos privilegiem o acesso ao conhecimento em função de outras formas de aprendizagem imaginando a educação como um todo. Esta perspectiva deve mover e orientar as reformas educativas, em nível tanto de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.



[...] o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação [...] transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (Unesco, 2006, p. 84).

*Aprender a conhecer* é a aprendizagem que se refere à aquisição dos “instrumentos do conhecimento”. Debruça-se sobre o raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, ou seja, sobre os processos cognitivos por excelência. “Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Unesco, p. 87). Contudo, deve existir a preocupação de despertar no estudante os processos em si, mas também o desejo de desenvolver, a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor. Esta motivação pode ser despertada apenas por educadores competentes, sensíveis às necessidades e às dificuldades dos estudantes, capazes de lhes apresentarem metodologias adequadas, ilustradoras das matérias em estudos e facilitadoras da detenção e compreensão das mesmas. Aconselha-se o incentivo, não apenas do pensamento dedutivo, como também do intuitivo, porque, se é importante ensinar o “espírito” e método científicos ao estudante, não é menos importante ensiná-lo a lidar com a sua intuição, de modo a que possa chegar às suas próprias conclusões e aventurar-se sozinho pelos domínios do saber e do desconhecido.

Indissociável do aprender a conhecer, o *aprender a fazer* refere-se fundamentalmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste basicamente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos. É essencial que cada indivíduo saiba comunicar. Não apenas armazenar e transmitir informação, mas também interpretar e selecionar as informação, muitas vezes contraditórias, com que somos bombardeados diariamente, analisar diferentes perspectivas, e refazer as suas próprias opiniões mediante novos fatos e informações.

*Aprender a conviver com os outros* é o domínio da aprendizagem que consiste em um dos maiores desafios para os educadores, pois atua no campo das atitudes e valores. Se aposta na educação como transporte de paz, tolerância e compreensão; mas como fazê-lo? O relatório da Unesco sugere uma proposta fundamentada em dois princípios: “Num primeiro nível, a

descoberta progressiva do outro”.

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (Unesco, 2006, p. 97).

Depois e sempre “num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”, pois, se avaliarmos a história humana verificaremos que o homem tende a temer o ignorado e a acolher o semelhante (Unesco, 2006, p. 92).

Aprender a ser é o tipo de aprendizagem que está sujeito diretamente dos outros três. Considera-se que a educação deve ter como fim o desenvolvimento integral do indivíduo: “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Para a comissão, o relatório aprender a ser “exprimiu, no preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica” (Unesco, 2006, p. 99). À semelhança do aprender a viver com os outros, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, mas já não direcionados para a vida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual. É dispensável dizer que os quatro pilares da educação,

[...] não se apóiam, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar. [...] os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação (Unesco, 2006, p. 101).

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, pode-se antecipar grandes consequências na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a ser socialmente competente.

Uma educação fundamentada nos quatro pilares acima elencados implica numa prática em que, frequentemente, entre outros aspectos, o professor considere os conhecimentos prévios do aluno e seu contexto social; questione, instigue, proporcione uma relação dialógica; envolva o educando num processo que conduza a resultados, conclusões ou compromissos com a prática e favoreça um processo de autoaprendizagem e corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

No próximo capítulo apresentamos observações sobre as práticas profissionais de alguns professores e as analisaremos, com base em referenciais teóricos que se propõem a discutir a questão da indisciplina escolar

## A indisciplina escolar

Quando nos referimos à instituição escola, não podemos deixar de focar essa questão que desperta curiosidades e hipóteses nos educadores, diretores, pais e até mesmo a alunos: a indisciplina. Atualmente a indisciplina tornou-se um “obstáculo” ao trabalho pedagógico e os professores ficam desgastados, tentam várias alternativas para superá-la, e já não sabem o que fazer. Neste estudo buscamos conceituar indisciplina recorrendo à visão de alguns autores objetivando compreender melhor aspectos relacionados a esse fenômeno.

Silva (2004) defende que a palavra indisciplina é frequentemente utilizada para definir comportamentos que sejam contrários às regras, às normas, às leis estabelecidas. Porém, nas situações em que, na escola, os alunos desrespeitam alguma norma da instituição, esse autor acredita que o ato indisciplinado pode também significar uma atitude denunciante de que algo está acontecendo de forma incorreta dentro da instituição escolar, denunciando, muitas vezes, a postura do professor frente ao comportamento dos alunos.

A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel evidenciado corretamente na ação em sala de aula que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel, complementar ao do professor (AQUINO, 1998, p. 8).

De acordo com esse autor o papel dos alunos em sala de aula se configura por intermédio do professor que consciente da responsabilidade de suas funções e atribuições, o evidencia no fazer pedagógico. Quando há o abandono das habilidades inerentes ao trabalho docente é que se favorece a indisciplina na sala de aula.

Paulo Freire, em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, fala do caráter, das relações, da experiência social, da comunicação, dos sonhos, da raiva e do amor, que devem ser desenvolvidos junto a prática educativa, acredita que o educador deve conhecer o dia-a-dia do aluno, porque, segundo ele, é nessa realidade que o aluno desenvolve seus instintos e desabrocha a indisciplina.

Ensinar não é transferência de conhecimentos e sim, “é construção”.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. E minha autoridade cumprindo o meu seu dever (FREIRE, 1996, p. 61).

Para esse autor, tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade não levam à liberdade, mas sim à bagunça. Se não existir algo de comum entre o professor e o aluno, a questão da aprendizagem ficará comprometida. De alguma forma, é preciso que o aluno goste do professor e o professor, do aluno. É necessário que existam, pelo menos, alguns pontos em comum. Esta abertura ao querer bem significa a maneira que o professor tem de autenticamente selar o seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

A questão da disciplina abrange, portanto, uma nova postura frente do ato pedagógico: competências múltiplas que transcendem o domínio de conhecimentos ou a capacitação científica, condição importante, mas não suficiente para que ocorra a aprendizagem implicando assim num repensar de sua formação profissional, envolvendo todo um conjunto de habilidades decorrentes da sua formação técnico científica, pedagógica e política.

Segundo Zagury (2002), quando há relacionamento afetuoso, qualquer caso pode ser revestido em pouco tempo. O professor, como intelec-

tual não pode ficar no nível do senso comum de mera constatação dos fatos precisa ir à raiz do problema, compreender suas múltiplas e complexas causas, a fim de poder assumir a parte que lhe cabe.

O sociólogo francês François Dubet (1997) ressalta a necessidade de o professor relembrar as regras todos os dias e estimular o seu cumprimento no decorrer do ano letivo, dessa forma conquista a disciplina diariamente. Para este estudioso, a indisciplina representa uma ameaça pela desobediência às regras estabelecidas.

Hoje os professores devem estar mais preocupados com seu aperfeiçoamento, permitindo que os alunos questionem, tirem dúvidas, se posicionem, se interessem mais. Enquanto os alunos, por sua vez, têm mais acesso à informação, se consideram livres para questionar, criar e participar. François Dubet (1997) defende a ideia de que bons professores são aqueles que confiam que os alunos podem aprender, que veem os alunos como eles realmente são e não como eles deveriam ser.

Para Piaget (1973), o professor que na sala de aula, dialoga com seu aluno, busca decisões conjuntas por meio da cooperação, para que haja um aprendizado através de contratos, honra com sua palavra e promove relações de reciprocidade, sendo respeitoso com seus alunos, obtendo dessa forma um melhor aproveitamento escolar. Este autor defende que temos duas alternativas: desenvolver personalidades “livres ou conformistas”. Se o objetivo da educação for o de formar indivíduos autônomos e cooperativos, então é necessário propiciar para que ele se desenvolva em um ambiente de cooperação. A escola é um ambiente socializador e esta é a importância de se ter claro sua parcela de contribuição na formação moral de seus alunos. De acordo com Pereira (2002, p. 106), “[...] os limites são o respeito ao ser humano, o respeito a si mesmo e ao outro, traduzido como respeito mútuo”.

Segundo Tardeli (2003) para se estabelecer um encontro significativo o professor deve acionar o real sentido de sua função, que é orientar e ensinar o caminho para o conhecimento, auxiliado pela relação de colaboração e respeito mútuo.

Como defende Vigotsky (1991), é encargo de o professor organizar o meio social, É compromisso do educador se preocupar com a disciplina e a responsabilidade de seus alunos. Para Piaget (1996) é o respeito que forma o sentimento essencial que favorece a conquista das noções morais.

Para conseguirmos alcançar a responsabilidade, é necessário desenvolver atitudes de cooperação, solidariedade e comprometimento com o grupo, criando contratos e regras claras que necessitarão ser desempenhadas com justiça.

## **As práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais**

Constatamos que nas práticas pedagógicas dos professores sujeitos da pesquisa ocorreram, com bastante intensidade métodos agressivos para conseguir a autoridade profissional. Para conquistar a disciplina dos alunos, recorreram a imposições através de expressões agressivas como: mandar os alunos “calarem a boca”, como se a conquista da autoridade decorresse de determinações e de humilhações dos alunos.

A escola por muito tempo utilizou agressões físicas e ou morais na conquista da motivação ou da disciplina de seus alunos. Na atualidade é preciso que o professor tenha uma nova postura em relação ao aluno e isso implica em descobrir novos caminhos de intermediação no processo pedagógico.

O professor comprometido, que desenvolve com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber, é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

O autoritarismo do professor, muitas vezes, provoca a insegurança dos alunos, que por sua vez, se sentem castigados, injustiçados, cobrados a um desempenho para o qual não foram suficientemente preparados, agravando os casos de indisciplina na escola.

A visão de aluno indisciplinado dos quatro professores sujeitos da pesquisa converge na mesma direção: é aquele que não permite que o professor realize seu trabalho sem ser interrompido a todo instante por diferentes atitudes. Geralmente não obedecem, brincam durante as aulas, circulam pela sala, conversam muito, tirando a concentração dos demais, atrapalhando o ensino e a aprendizagem dele e dos colegas.

Ao serem questionados sobre os motivos que acreditam que leva o aluno a esses comportamentos, os professores atribuíram a diferentes fato-

res, mas não mencionaram sua prática como possível causa. Entre os motivos citados está, primeiramente, a falta de referência da família que não impõe limites aos seus filhos; a influência de outros alunos; e a sociedade de uma maneira mais geral.

Entretanto, durante as observações das turmas, desde a organização da fila no momento da entrada já foi possível perceber uma postura “grosseira” pelas expressões e falas de um dos professores enquanto tentava organizar os alunos.

A falta de interesse desse mesmo profissional também foi evidente quando ao chegar em sala de aula propôs à turma cantar parabéns para um aluno que fazia aniversário e enquanto desenvolvia sem entusiasmo, pois mal cantava sem verdadeiramente demonstrar importância, não havia atenção maior ao aluno aniversariante.

Segundo Aquino (1996), precisamos estabelecer relações diferentes. O aluno que não está integrado passa a apresentar comportamentos que causam preocupação à escola, através de manifestações que surgem na forma de agitação ou, contrário a ela, comportamentos de apatia e descomprometimento. Também podem ocorrer manifestações pacíficas, quase estáticas, do silêncio e alienação às regras impostas (VASCONCELLOS, 2001). Como afirma Paulo Freire (1996) “o professor licenciado” deixa suas marcas no aluno.

A metodologia empregada pelos professores para desenvolver as aulas e percebida nos dias de observação também evidenciou desmotivação, ao passo que um deles demonstrou chegar em sala despreparado sem um roteiro a seguir, sem planejamento. Ficou à procura de atividade em um livro didático, como se não soubesse o que ia fazer, enquanto os alunos conversavam, circulavam pela sala e brincavam. O professor pedia silêncio, mas, de nada adiantava. Sem encontrar de imediato o que fazer, decidi realizar a chamada dos alunos. Solicitou que uma aluna contasse quantos colegas havia na sala e antes que a aluna terminasse interrompeu e disse que já sabia. Desvalorizando, desta forma, ele desvaloriza a ação da sua aluna perdendo, a nosso ver, a oportunidade de aprender com ela e enriquecer sua prática.

Para obter disciplina em qualquer ambiente em que vivemos, não podemos deixar de falar de respeito. Esse professor demonstrou que não sabe ouvir seus alunos. O diálogo envolve o respeito em saber ouvir e entender,

mostrando preocupação com opiniões, atitudes e interesse em poder dar a assistência necessária ao aperfeiçoamento do processo de aprendizagem.

Precisamos tornar o nosso ofício como um campo privilegiado de aprendizagem, de investigação de novas possibilidades de atuação profissional. Sala de aula é laboratório, sempre! Não é o aluno que não se encaixa no que nós oferecemos; somos nós que, de certa forma, não nos adequamos às suas possibilidades. Precisamos, então, reinventar os métodos, precisamos reinventar os conteúdos, em certa medida, precisamos reinventar nossa relação com eles, para que se possa, enfim, preservar o escopo ético do trabalho pedagógico (AQUINO, 1998, p. 204).

O professor que vem, para ministrar sua aula, desmotivado, sem planejar as atividades que serão desenvolvidas, contagia sua turma e acaba desmotivando também os alunos. O rendimento desses se mostra comprometido por essa atitude do professor. Nesse tipo de atitude do professor, descomprometida diante de seus alunos evidenciamos um outro sentido para a indisciplina, identificada como uma falta da postura de professor.

Segundo Tiba (1996, p. 105-107), ensinar pode ser bastante prazeroso, por que se trata de dividir o saber com quem não sabe. O professor tem o papel essencial como fonte emissora do conhecimento que os alunos captam com a informação.

Podemos citar outro exemplo de falta de postura de professor, quando no momento inicial da leitura pelo professor, este a realizou de forma equivocada, fazendo a leitura somente para cumprir rotina. Novamente um professor realizou a atividade sem entusiasmo, sem motivar nem incentivar para despertar nos alunos a importância do ato de ler, sem ao menos apresentar o suporte do texto. Os alunos, por conseguinte, ficam dispersos, pois, o professor atua como modelo de leitor, e estando este desmotivado o aluno não vê interesse neste ato.

Nesse mesmo dia, após passada a primeira hora sem atividade em uma rotina planejada, finalmente selecionou um texto no livro didático e orientou leitura silenciosa sem intervenção alguma para a proposta de leitura, orientação que, conseqüentemente, não foi seguida por todos. Entre-



tanto, o professor se apresentou indiferente ao fato de nem todos os alunos estarem lendo. Ao pedir para ver seu plano de aula constatamos que não existia, confirmando o total despreparo do professor.

Certa vez um professor, ao perceber que não conseguia ter o controle da disciplina em sala, ameaçou chamar a vir na escola os pais dos alunos que não estavam na sua concepção, se comportando, intercalando essa ameaça com o ato de ignorar a movimentação em sala como se nada de errado estivesse acontecendo. Os professores, em geral mantiveram-se calmos não se abalando com as atitudes dos alunos.

Presenciamos, em determinados momentos propostas de atividades consideradas “tradicionais” que não desenvolvem a aprendizagem do aluno, ou seja, atividades não adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, fáceis demais. Como consequência disso, as relações de interação entre os alunos, constatadas durante a investigação é de ampla liberdade para circular na sala e assuntos que nada têm a ver com as atividades, além de se agredirem e resolverem praticamente sozinhos seus atritos, haja vista, que se existem regras na sala não são cumpridas e o professor não as enfatiza.

As intervenções do professor ante as atividades propostas também não foram desafiadoras posto que os alunos já sabiam. Eles também não prestaram atenção às “explicações”.

Outra vez, um dos professores apresentou uma atividade deixando pistas de que também não havia se preparado para a aula, pois, no momento de ajudar os alunos a realizar a tarefa que se tratava de uma cruzadinha de palavras com dois S (nomes de frutas), não reconheceu a figura PÊSSEGO, pensou que fosse MAÇÃ, e, nesse caso como não se escreve com dois S orientou, então, que os alunos deixassem essa cruzadinha, sem preencher. Além disso, ainda responsabilizou a coordenadora pedagógica pelo “erro”, diante dos alunos. Ao ter acesso a rotina semanal, constatamos que a coordenadora desconhecia a referida atividade, pois o professor não seguiu o planejamento e a referida atividade, não constava para aquele dia.

Nos momentos de propor as atividades aos alunos, os professores, em geral, não as encaminharam devidamente nem orientando e nem realizando as intervenções necessárias e fundamentais à realização das mesmas, simplesmente “jogaram” para os alunos. Consequentemente, o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas não acontece, pois não se constituem desafiadoras, não colocam em jogo o que eles já sabem. De acordo

com Piaget (1973), atividades somente com objetivo de cópia, memorização e associação não envolvem a atividade do sujeito, pois estão ligados à passividade.

O papel do professor é muito mais abrangente. Ele precisa estar atento às capacidades cognitivas, físicas, afetivas, éticas e para preparação do educando para o exercício de uma cidadania ativa e pensante. Envolve conhecer como se dá a aprendizagem e, a partir daí, planejar suas aulas, discutindo com segurança o conteúdo que está trabalhando, caso contrário o aluno percebe sua insegurança, e isso com certeza reforça a indisciplina em sala de aula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2008), ao educador cabe planejar sua aula, levando-se em consideração o conhecimento prévio do aluno. Desta forma, a didática vai sendo construída com os saberes discente e docente. Para isso, é preciso uma educação que desperte o senso de participação do aluno.

Para Zabala (1998), o professor deve refletir sobre sua prática avaliando constantemente seu fazer pedagógico, bem como sobre a condição de cidadania dos alunos e da sociedade em que vivem. Esse autor critica as ênfases atribuídas aos aspectos cognitivos, valorizando conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. O autor expõe o valor das relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos no processo ensino e aprendizagem. Ele aborda a influência dos tipos dos conteúdos procedimentais e atitudinais na estruturação das interações educativas na aula. Nos procedimentais, o professor necessita perceber e criar condições adequadas às necessidades específicas de cada aluno; nos atitudinais, é preciso articular ações formativas, não bastando propor debates e reflexões sobre comportamento cooperativo, tolerância, justiça, respeito mútuo etc. É preciso viver o clima de solidariedade e de tolerância.

## Considerações finais

Essa pesquisa nos permitiu perceber que a gênese dos comportamentos dos alunos tidos por esses professores como indisciplinados, na verdade são manifestações contra intervenções desses professores, ou até mesmo contra ausência delas.

No que se refere especificamente à relação entre professores e seus alunos, as observações nos permitiram chegar a seguinte conclusão: os professores em questão não possuem domínio de sala de aula, dão total liberdade aos alunos deixando-os a vontade para fazer o que bem entendem, já que as regras quase inexistem e quando existem não são estabelecidas com clareza e firmeza a ponto de serem seguidas. Verifica-se também que estão presentes a manifestação de indiferença e “frieza” dos professores para com aos alunos. As aulas não são atrativas, as atividades não são desafiadoras para o aluno, o que não deixa alternativa a não ser “caminhar” em direção à atitudes indisciplinadas.

Conclui-se, com este trabalho que o professor é o mediador do processo de aprendizagem do aluno e precisa estar pronto para assumir o compromisso por ele escolhido. Para tanto, no que se refere à indisciplina, ele deve identificar os motivos que levam os alunos aos comportamentos indesejados. Muitas vezes, a indisciplina ocorre porque os alunos não entendem o conteúdo ou acham as aulas cansativas. Nestes casos, o professor pode modificar suas aulas, adotando atividades estimulantes e interativas. Esta atitude costuma gerar bons resultados.

Para o funcionamento das aulas. O professor pode criar algumas regras comuns com a ajuda dos próprios alunos. Dentro destas regras podem constar: levantar a mão e aguardar a sua vez antes de perguntar ou falar, fazer silêncio em momentos de explicação, falar num tom de voz adequado, etc.

O professor planejar e seguir um roteiro para realização de suas aulas utilizando diferentes recursos adequados às atividades planejadas; selecionando bons textos e atividades, elaborando boas questões que levem o aluno a inferir conhecimentos anteriores e antecipando possíveis questionamentos. Seguir uma rotina orientada pelo coordenador pedagógico e de ensino (quando for o caso), dão mais sustentação ao trabalho na sala de

aula e segurança ao professor e a aluno.

Com estas e outras atitudes, o professor vai ganhar o respeito de seus alunos. Este respeito é uma porta aberta para, através do diálogo com os estudantes, buscar soluções adequadas para melhorar as condições Da prática pedagógica.

Por fim, é necessária formação continuada para os professores visando ampliar seus conhecimentos sobre como os alunos aprendem para assim poder intervir de maneira mais eficiente e eficaz no processo de aprendizagem promovendo uma educação voltada para aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, como preconiza os quatro pilares para a educação básica.

## Referências

ACEVEDO, Annie Rehbein de. **Disciplina sim mais com amor**. (Coleção pensar positivo) 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

BRASIL, MEC. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BECKER, Fernando. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

COLL, C. **As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar**. In: LEITE, L. B. (Org.). Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez, 1992. p. 164-197.

\_\_\_\_\_. COLL, C. GILLIÈRON, C. **Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional**. In: LEITE, L. B. (Org.). Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49. Chizzotti, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

DELA TAILLE, Ives, J. **Prefácio à Edição Brasileira**. In: Jean Piaget: O juízo moral da criança. São Paulo.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

DUBET, Francois. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago, 1997.

\_\_\_\_\_. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**.

In: DE LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-22.

DUBET, Francois. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: DE LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, L. B. L. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, 1999. p. 447-458.

\_\_\_\_\_. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. Tese de doutorado. São Paulo: IP/Universidade de São Paulo, 1997.

FREITAS, M.T.A. de. Vygotsky e Bakhtin: **Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FURTADO, O.; BOCK, A.M.B; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

DE LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

MENIN, Maria S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NOVIKOFF, Cristina. **As representações sociais acerca dos adolescentes: perspectivas e práticas pedagógicas em construção**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Maria Izete. **A indisciplina escolar: determinações, conseqüências e ações**. Brasília: Líber Livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. In: Aprendizagem e conhecimento. Traduzido por equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia Genética**. In: Os pensadores. Traduzido

por Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 2. ed., 1983.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Traduzido por Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_.; BARBEL, Inhelder. **A Psicologia da criança.** Traduzido por Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para Onde Vai a Educação?** 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia.** Traduzido por editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RAPPAPORT, C.R. **Modelo piagetiano.** In: RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU, 1981. p. 51-75.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

SUMMUS, Yves. **Limites: Três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 1998. TERRA, Márcia. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa.** 13. ed. São Paulo: Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia M. Carvalho (Org.). **(In) disciplina, escola e contemporaneidade.** São Paulo: Mackenzie, 2001.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** /L. S. Vigotsky; Michael Cole. (Org.). et al.; traduzido por José Cípola Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 – (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 3. ed. São Paulo, 1999.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz: uma nova consciência da paz.**

São Paulo: Gente, 1993.

WAJSKOP, Gisela. Novos caminhos para Educação Infantil. **Projetos Escolares**. São Paulo: v. 3, n. 29, p. 30.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Ltda., 1998.

ZAGURY, Tânia. A Indisciplina como Aliada. **Nova Escola**. São Paulo: jan./fev. 2002. n. 149. p. 18.

# Capítulo 3

## RENDIMENTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO RICARDO DE FREITAS

Edeilton e Souza da Pena<sup>26</sup>

Regina Andrade Dias<sup>27</sup>

Silvio Carlos Santos<sup>28</sup>

Jaci Pinto Cordeiro<sup>29</sup>

---

26 - Professor formado em Educação Física pela Ufac/AC; Professor com Pós-Graduação *Lato sensu* em Educação Física – Universidade Gama Filho em convênio com o Instituto Dados da Amazônia/AC; Professor Coordenador Pedagógico da Escola João Ricardo de Freitas – Plácido de Castro/AC.

27 - Professora Licenciada em Pedagogia pela Ufac/AC; Especialização em Planejamento e Gestão Escolar – Iesacre; Professora Coordenadora de Ensino da Escola João Ricardo de Freitas – Plácido de Castro/AC.

28 - Professor Orientador deste trabalho de Conclusão de Curso; Graduado em Letras/Vernáculos e Psicologia/USC – SP; Mestre em Letras/Unesp – SP; Doutorando em Educação/UFSM – RS; Professor orientador do TCC do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/Ufac – AC; Professor Orientador de TCC do Curso de Especialização/Uninorte – AC; Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (Gpesp) – UFSM – RS; Professor da Graduação e Especialização/Uninorte – AC; Professor da Graduação em Psicologia/FAAO – AC.

29 - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Formador do Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Coordenação Pedagógica – Programa Nacional Escola de Gestores.



## Resumo

O espaço escolar tornou-se ambiente formador de personalidades e representações. Pode-se considerar esse como um forte potencial para o desenvolvimento de atividades cognitivas e motoras, tornando-se cenário de múltiplos interesses. O presente artigo tem como objetivo central tecer um panorama do Rendimento Escolar da Escola Estadual de Ensino Médio João Ricardo de Freitas, Município de Plácido de Castro – AC, analisando os fatores que levaram a melhoria do Rendimento Escolar nos últimos quatro anos. Tem como temática, volver seu olhar, com base em resultados de pesquisa efetuada na escola, para a identificação e compreensão da representação social de Gestão Escolar Democrática, procurando destacar como se organiza o espaço, bem como sobre a importância do planejamento escolar e a infra-estrutura que a escola dispõe. Conclui-se que a Gestão Escolar apresenta-se como um conjunto de estratégias que visam enfrentar os desafios oriundos da administração da escola, buscando gerir significativamente a estrutura pedagógica, administrativa e de recursos humanos.

**Palavras-chave:** Rendimento escolar; Educação; Gestão Escolar Democrática.

## Introdução

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2011, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), mostram que o ensino avançou nos últimos dois anos acima da estimativa nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto, o desempenho dos estudantes no levantamento é preocupante no ensino médio, onde nove Estados apresentaram resultado inferior ao alcançado em 2009, último ano de levantamento.

A avaliação da Educação Básica foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, com dados contabilizados a partir de 2005, e leva em conta dois fatores que inter-

ferem na qualidade da educação: o rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho nas avaliações da pasta (Prova Brasil e Saeb). Os exames avaliam o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática no final dos ciclos do ensino fundamental, de 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano), e no terceiro ano do ensino médio.

No ensino médio, o Brasil está praticamente estagnado desde 2009, quando cresceu apenas 0,1 ponto em relação a 2007. No Ideb de 2011, houve um crescimento novamente de 0,1 ponto, ficando em 3,7. Porém, apesar de a média ter sido atingida, o Ideb caiu em relação ao desempenho alcançado em 2009 nos estados do Acre (passou de 3,5 em 2009 para 3,4 em 2011), Pará (de 3,1 para 2,8), Maranhão (de 3,2 para 3,1), Paraíba (de 3,4 para 3,3), Alagoas (de 3,1 para 2,9), Bahia (de 3,3 para 3,2), Espírito Santo (de 3,8 para 3,6), Paraná (de 4,2 para 4) e Rio Grande do Sul (de 3,9 para 3,7).

De acordo com o especialista em educação Reynaldo Fernandes, ex-presidente do Inep e atualmente professor da Universidade de São Paulo (USP), os dados do Ideb ao longo dos anos mostram a dificuldade de se avançar no ensino médio. Fernandes, que presidiu o Inep quando foi criado o indicador em 2007, diz em matéria publicada na internet:

Esperávamos que o bom desempenho na quinta série tivesse um efeito positivo quando essa geração chegasse ao ensino médio. Mas isso não vem se efetivando. A prova disso é que o mesmo desempenho, de 0,4 pontos que temos observado desde 2005 nas séries iniciais não é acompanhado nas séries finais, quando o avanço cai para 0,2 pontos.

Segundo ele, o ensino médio enfrenta diversos desafios, como elevados índices de abandono e um fluxo de alunos que antes deixavam os estudos já nas séries iniciais. Ainda seguindo os pensamentos de Fernandes, quando o mesmo analisa que: “É importante levarmos em conta que, apesar do avanço não ser grande no ensino médio, hoje temos um fluxo maior de pessoas que chegam a esse nível de educação, que antes abandonavam o estudo. Isso já é um fator positivo”.

Em meio a toda essa problemática, percebemos ao longo de várias análises que a Escola Estadual de Ensino Médio João Ricardo de Freitas (J.R.F.) vem melhorando significativamente o percentual de Rendimento

Escolar nos últimos anos. Podemos compreender, também, que a escola tem a finalidade de de ajudar na construção do conhecimento, no preparo para a vida em sociedade e de construir, partindo da parte para o todo, interrelacionando e integrando saberes.

Este artigo visa analisar os fatores favoráveis que proporcionaram a melhoria do Rendimento Escolar da Escola Estadual de Ensino Médio João Ricardo de Freitas, Município de Plácido de Castro – AC, nos últimos quatro anos. Conseqüentemente, fica aqui definido o objetivo geral e, para atingi-lo, foram traçados alguns objetivos específicos como: mostrar a importância da descentralização da Gestão Escolar; revelar o papel central do acompanhamento pedagógico frente ao processo de conscientização da comunidade escolar; e descrever a importância da infra-estrutura física para a relação ensino-aprendizagem. A metodologia caracteriza-se como descritiva, com abordagem qualitativa e bibliográfica.

Enfim, como temática, volverá seu olhar, com base em resultados de pesquisa efetuada na escola, para a identificação e compreensão da representação social de Gestão Escolar Democrática, procurando destacar como se organiza o ambiente escolar, bem como sobre a importância do planejamento escolar e a infra-estrutura que a escola dispõe. A análise dos dados revela que a Gestão Escolar apresenta-se como um conjunto de estratégias que visam enfrentar os desafios oriundos da administração da escola, buscando gerir significativamente a estrutura pedagógica, administrativa e de recursos humanos.

## **Rendimento Escolar: uma questão de gestão democrática**

Nas últimas décadas, o tema da gestão democrática tem assumido relevância na agenda política e acadêmica. A sua defesa centra-se no princípio de que a melhoria dos sistemas escolares em todos os níveis requer, necessariamente, uma ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição e implementação das políticas. A realização desse princípio exige mudanças substanciais nas organizações escolares e nas pessoas que nelas trabalham, considerando que o que tem prevalecido, historicamen-

te, em nossas escolas, no geral, são práticas de gestão com características centralizadoras, fruto de uma cultura de autoritarismo, conformada na realidade brasileira. Essa é uma situação que vem sendo reconstruída no país, na medida em que passos iniciais têm sido dados para a edificação de novas práticas que buscam superar as relações eivadas pelo autoritarismo, trilhando caminhos que podem representar um processo em construção da gestão democrática. O que se coloca no horizonte é a necessidade de se consolidar práticas democráticas com características duradouras, o que não será possível sem o desenvolvimento da consciência da importância da democracia em todos os níveis de atuação social.

Nessa lógica de argumentação, é pertinente assinalar a defesa de Cury (2005, p. 19), para quem a “gestão democrática é um princípio de Estado nas políticas educacionais que reflete o próprio Estado Democrático de Direito e nela se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas de governo”. O autor lembra, ainda, que os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas. Eles querem ser ouvidos e ter presença em arenas políticas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão.

Nesses termos, a gestão democrática da J. R. F tem como eixo fundante a busca pela efetivação da educação como direito social, assim como a universalização do acesso com permanência e qualidade socialmente referenciada. É uma prática política pedagógica adotada pela escola que procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa. Isso requer um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares, no planejamento das ações, assim como na sua execução e avaliação.

A gestão democrática pode ser caracterizada como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. Portanto, ela possibilita a construção da cidadania e deve ser considerada fundamental na formação do cidadão. Para Luck (2006), a gestão democrática possibilita a melhoria da qualidade da educação e, nesse sentido, a qualidade deve ser negociada, participativa, auto-reflexiva, contextual/plural, processual e transformadora. Isso requer um debate permanente entre os indivíduos e os grupos que demonstram interesse em relação ao sistema educativo, que tem responsabilidades para com ele e são capazes de definir,

de modo consensual, objetivos e prioridades.

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o 22 do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. Devemos enfatizar, então, que a democracia na escola por si só não tem significado. Ela só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade.

Na Gestão democrática deve haver compreensão da administração escolar como atividade meio e reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana; que o Plano Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado através de construção coletiva; e que, além da formação, deve haver o fortalecimento do Conselho Escolar. O PPP da Escola legítima em modo de gestão quando diz:

A escola João Ricardo de Freitas enquanto instituição promotora/geradora de saberes buscará sempre garantir serviços didático-pedagógicos pautados nos anseios educacionais de seus alunos na compreensão da construção de conhecimentos afins e no reconhecimento da necessidade de mudanças sociais urgentes.

A gestão democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social: no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções colegiadas; nos períodos de avaliação da escola e da política educacional. Com a aplicação da política da universalização do ensino deve-se estabelecer como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação.

As propostas de reformas curriculares para o ensino médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobra-

mentos, no que se refere à Lei 9.394/96, Art. 35, inciso I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; e no inciso II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

As diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio, conforme o Art. 36 tem como finalidades: inciso I (...) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, e, ainda, no inciso II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

## **Acompanhamento Pedagógico: um processo de conscientização**

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa. Em nosso dia a dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos.

Entendemos que planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e político de quem planeja e com quem se planeja.

Planejar é uma atividade que, segundo vivenciamos na nossa realidade escolar, está dentro da educação, visto que esta tem como características

básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, toda escola precisa ter um projeto político pedagógico (o PPP, ou simplesmente projeto pedagógico). Esse documento deve ser pautado em estratégias que deem voz a todos os atores da comunidade escolar: funcionários, pais, professores e alunos. Mas não existe uma única forma de orientar esse processo. Ele pode se dar no âmbito do Conselho Escolar, em que os diferentes segmentos da comunidade estão representados, e também pode ser conduzido de outras maneiras - como a participação individual, grupal ou plenária. A finalização do documento também pode ocorrer de forma democrática - mas é fundamental que um grupo especialista nas questões pedagógicas se responsabilize pela redação final para oferecer um padrão de qualidade às propostas. É importante garantir que o projeto tenha objetivos pontuais e estabeleça metas permanentes para médio e longo prazos (esses itens devem ser decididos com muito cuidado, já que precisam ser válidos por mais tempo). Elaborar um plano pode ajudar a equipe escolar e a comunidade a enxergar como transformar sua realidade cotidiana em algo melhor. A outra possibilidade - que costuma ser bem mais comum do que o desejado - é que sua elaboração não signifique nada além de um papel guardado na gaveta.

Se bem formatado, porém, o próprio processo de construção do documento gera mudanças no modo de agir. Quando todos enxergam de forma clara qual é o foco de trabalho da instituição e participam de seu processo de determinação, viram verdadeiros parceiros da gestão. O processo de elaboração e implantação do projeto pedagógico é complexo e dúvidas sempre aparecem no caminho.

Falar da construção do projeto pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, onde o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas. Alguns autores que tratam do planejamento, como por exemplo Moacir Gadotti, falam simplesmente em referencial. Mas outros, como Danilo Gandin, distinguem nele três marcos: situacional, doutrinal e operativo.

A profissão de professor é muito árdua, mas que, para quem realmen-

te quer fazer a diferença vai em busca de novas possibilidades de incluir em sua prática novas metodologias, que irão contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino. Entre essas alternativas incluem os processos de formação, como a história de vida de alguns professores, alguns que decidem entrar na carreira somente pelo fato de não ter outra opção, outros porque gostam e amam a profissão. Nesse sentido, há necessidades de refletir sobre essa prática docente e a partir do momento que há uma reflexão sobre as experiências de vida já está havendo uma relação com o processo de formação. Reitera, as palavras do PPP:

Além dos pressupostos gerais e da definição de objetivos traçados pela escola, propomos resgatar algumas questões importantes para o cotidiano escolar – em relação às quais julgamos ser conveniente denominarmos de contexto educativo. Ao professor caberá desenvolver competências profissionais – em cursos ou a partir de situações cotidianas – com vistas à formalização de ideias que permitam a resolução de situações surgidas diariamente. Assim, caberá ao professor e à escola, o planejamento de ações a partir da realidade à qual a ação se destina, ou seja, que a contextualização se faça presente no ato de ensinar (ensino) e de aprender (aprendizagem). Não teremos mais um foco exclusivo na docência, mas no entendimento de que o ensino e a aprendizagem são frutos de construção pessoal e coletiva.

A formação teórica e a prática poderão contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações no que tange ao ensino/aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, na qual será necessária uma qualificação profissional e pessoal.

A formação e o trabalho docente é uma questão importante, uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia a dia. Segundo Nóvoa (2003, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiência e de reflexões como instrumentos de análise.



O docente não pode se privar de estudar, pois grandes são os desafios que o profissional enfrenta. No entanto, ele deve manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica que é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores. Assim, é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

Para Romanowski (2009, p. 138):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínuo, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

A teoria de desenvolvimento intelectual de Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sociohistórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada, histórico-social. O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Portanto, é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência. Nesse sentido, para Nóvoa (1997, p. 26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Estudos indicam que existe necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e das necessidades dos alunos. Nesse aspecto, Freire (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, há uma necessidade de o educador adequar o conteúdo ao nível cognitivo e a experiência das crianças para que os mesmos possam ser compreendidos por qualquer aluno.

Para maior mobilização de conceito de reflexão na formação de pro-

fessores, é necessário criar condições de trabalho em equipe entre discente. Sendo assim, isso sugere que a escola deve criar espaço para seu crescimento. Além de bons salários e de formação adequada, é preciso garantir uma gestão escolar competente, onde acabe com o isolamento da sala de aula.

Os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimento, às vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes.

O conhecimento profissional docente tem sido caracterizado como complexo dinâmico e multifacetado. O conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência também tem sido identificado como componente do conhecimento profissional do professor.

Se fala muito em educação de qualidade, e para isso acontecer precisa-se do compromisso de todos a fim de que essas mudanças venham ocorrer de fato. Sabemos que muito já mudou na educação, principalmente mudanças relacionadas à formação do educador, pois a maioria não possuía uma formação adequada de acordo com a LDBEN, hoje se percebe essa mudança positiva por que o nosso cotidiano escolar é organizado de modo a atender as perspectivas de aprendizagem dos alunos, sem perder de vista o foco em questões metodológicas, tais como: contrato didático; registro; problematização, valorização do conhecimento prévio do aluno; acesso às novas tecnologias e auto-avaliação e; enfim, planejamento.

No entanto, a formação inicial do professor não é o suficiente para a melhoria do ensino. É necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional, desde: servidores, recursos didáticos infraestrutura, enfim, tudo que contribui para melhorar o interesse e o desempenho do aluno na escola. Além disso, é necessário o envolvimento da família, escola e comunidade, pois isso também interfere no processo de aprendizagem escolar.

Todos esses fatores, o modo como a família vê a escola e fala dela, é um dos principais tópicos no processo. Segundo Perrenoud (2000), o valor que a família dá à unidade de ensino, a forma como os pais vivenciaram a própria escolarização e as expectativas em relação aos filhos influem muito no sucesso das crianças.

Dessa forma, é necessário um trabalho em equipe no qual a escola

possa desenvolver projetos que venham envolver família, escola e comunidade. Pois, para se ter uma educação de boa qualidade não depende só do educador, ou da formação continuada dos mesmos, mas de todo o sistema social.

## **Infraestrutura: um elemento facilitador da relação ensino/aprendizagem**

Analisar o espaço escolar é um fator importante para que se possa compreender sua relação com a aprendizagem. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar idéias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento (FUNDESCOLA/MEC, 2006).

É de grande relevância que a infraestrutura e o espaço físico de um ambiente escolar tenham sua devida importância não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões sociais. Mediante a esses fatos, é indispensável que tanto a infraestrutura quanto o espaço físico escolar passem a ser objetos de observação.

É necessário que a escola seja um local estimulante, ao mesmo tempo um local desafiador para que o aluno possa desenvolver suas atividades estudantis, e, acima de tudo, um local onde o aluno possa desenvolver seu senso crítico. Por outro lado, para os educadores, o espaço educacional deve ser um local onde eles compreendam como seu aluno aprende a realidade e o cotidiano do dia a dia. Dessa forma, a escola cumpre um dos seus papéis perante a sociedade.

Atualmente a estrutura física da escola João Ricardo de Freitas dispõe de:

## Quadro I - Estrutura física da escola João Ricardo de Freitas

Dependências	Quantidade	Condições de utilização		O que está inadequado ?
		Adequada*	Inadequada**	
Sala do gestor	01	adequada		
Secretaria	01	adequada		
Sala de professores	01	adequada		
Sala de coordenação pedagógica	01	adequada		
Sala de orientação educacional	-			
Sala de leitura ou biblioteca	01	adequada		
Sala de TV e vídeo	-			
Sala de informática	01	adequada		
Sala de multimeios	-			
Sala de ciências / laboratório	01	adequada		
Auditório	01	adequada		
Sala de aula	08	adequadas		
Almoxarifado				
Depósito material limpeza	01	adequada		
Depósito de material esportivo	01	adequada		
Despensa	01	adequada		
Refeitório	01	adequada		
Recreio coberto	01	adequado		
Quadra de esportes descoberta	01	adequada		
Quadra de esportes coberta	01	adequada		
Circulações internas	05	adequadas		

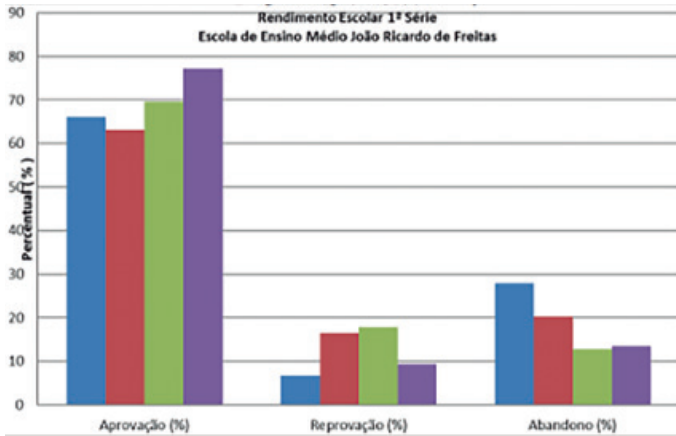
Dependências	Quantidade	Condições de utilização		O que está inadequado ?
		Adequada*	Inadequada**	
Cozinha	01	adequada		
Área de serviço	01	adequada		
Sanitário dos funcionários	02	adequados		
Sanitário dos alunos	02	adequados		
Vestiário dos alunos	-	-		
Rampas de acesso para pessoas com necessidades especiais	01	adequada		
Outros ambientes	01	adequada		
* <b>Adequada:</b> é a dependência cuja estrutura e organização permite sua plena utilização.				
** <b>Inadequada:</b> é a dependência cuja estrutura e organização não permite sua plena utilização.				

Fonte: PDE – Escola.

Pode-se afirmar que a estrutura física da escola João Ricardo de Freitas cumpre bem seu papel na aprendizagem, pois sua estrutura física proporciona aos alunos padrões de qualidade que lhes permitem atender suas necessidades sociais, cognitivas e motoras. O ambiente em questão permite ainda que os alunos exerçam atividades culturais no auditório da escola e proporciona aos funcionários daquele local o exercício de suas atividades de maneira satisfatória.

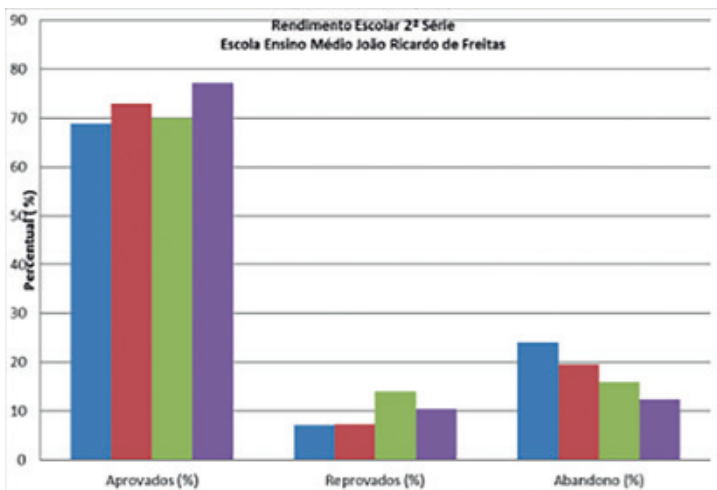
Com base nos dados obtidos da secretaria da escola sobre matrícula, aprovação, reprovação e abandono, podemos compreender através dos gráficos, a crescente melhoria no rendimento escolar dos alunos, separados por série e ano. Vejamos:

## Gráfico 1



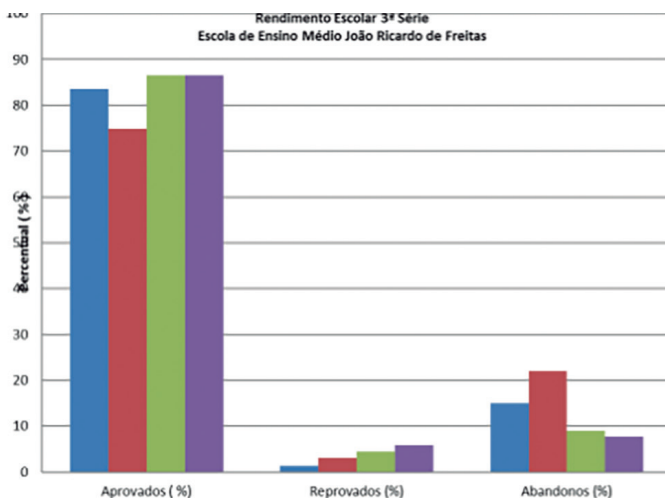
Fonte: PDE - Escola.

## Gráfico 2



Fonte: PDE - Escola.

**Gráfico 3**



Fonte: PDE – Escola.

Em 2011, houve um pequeno aumento no critério reprovação, fazendo com que a escola buscasse meios mais objetivos para conter essa crescente. Houve, então, uma busca de soluções voltadas exclusivamente para este problema, necessitando a participação conjunta de toda a comunidade escolar.

**Quadro 2 - Dados do desempenho acadêmico da escola como um todo – Ano 2011**

INDICADORES	ANOS			
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Geral
Taxa de Aprovação	69,5%	69,9%	86,5%	74,1%
Taxa de Reprovação	17,8%	14,1%	4,5%	13,1%
Taxa de Abandono	12,7%	16%	9%	12,8%

Fonte: PDE – Escola.

Na tabela verifica-se problemas que devem ser superados prioritaria-

mente, e que sejam de governabilidade da escola:

1. Alto índice geral de reprovação;
2. Alto índice de abandono, principalmente no 3º turno.

Também, em relação ao desempenho dos alunos foi preocupante a situação a seguir: na 1ª série o baixo rendimento nas disciplinas de História, Química, Física, Geografia Biologia, Matemática, Educação Física; Filosofia; Sociologia e Língua Portuguesa; na 2ª série nas disciplinas de Educação Física, História, Química, Filosofia, Biologia e Geografia e na 3ª série nas disciplinas de História, Química, Biologia e Geografia.

Ações que foram desenvolvidas na escola no ano de 2012 para conter os problemas:

- a) Planejamento frequente;
- b) Ficha de controle, para acompanhar o desempenho dos alunos com dificuldades nas disciplinas críticas;
- c) Realização de oficina de leitura e escrita;
- d) Reunião bimestral com os pais de alunos que estavam com notas baixas, a fim de discutir as possíveis causas do não rendimento escolar;
- e) Planejamento diferenciado para os alunos com dificuldades nas disciplinas com baixo índice de aproveitamento;
- f) Monitoramento frequente dos alunos.

## Considerações finais

Escola representa um lugar em constante movimentação e transformação, em que os atores sociais envolvidos no processo educativo são agentes da dinâmica social que ocorre no interior do espaço escolar, em um processo de saberes. Considerando isso, é necessário que os mesmos envolvidos procurem buscar alternativas que venham a mudar o processo educacional.

De acordo com Brasil (2009), é sabido que o ensino no Brasil necessita de aprimoramento, exames nacionais como o SAEB e PROVA BRASIL e até mesmo as avaliações formais realizadas geralmente ao final de cada bimestre nas escolas regulares de ensino, demonstram o quanto nossos alunos precisam melhorar no que se refere à leitura, à escrita e a cálculos matemáticos básicos.

Os significativos avanços da escola João Ricardo de Freitas revelam que estamos no caminho certo e que há de se aprimorar ainda mais nas práticas adotadas pela escola como um todo, não como práticas isoladas que resolvem o problema momentaneamente, que a longo prazo se torna desprezível, pois se perde o foco.

Os resultados desta pesquisa têm sido divulgados na escola para que, em conjunto, toda a escola possa responder aos questionamentos básicos e coletivos do ensino, de forma que se compreenda que professores e alunos fazem a diferença quando trabalham de forma consciente e cooperativa, pois só assim a



realidade escolar pode ser transformada, onde a relação ensino/aprendizagem e as ações pedagógicas vêm ao encontro dos benefícios que uma Gestão Democrática traz quando é construção de todos.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação. Linguagens Códigos e suas Tecnologias - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2002.

\_\_\_\_\_. **Padrões Mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar**, Fundo de Fortalecimento da Escola FUNDESCOLA / MEC, 2006.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação pública. In: **Gestão democrática da educação**. (Boletim 19) Brasília, out. 2005. p. 14-19.

FERNADES, Reynaldo. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/pais-supera-meta-no-Iddeb-mas-ensino-medio-pioraem9estados,50bb42ba7d2da310VgnCLD200000bbcce0aRCRD.html>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GURGEL, Thais. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/questoes-essenciais-projeto-pedagogico-427805.shtml>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** – teoria e prática. Goiânia: Editora do Autor, 2000.

LOIOLA, Ríta. Formação continuada. In: **Revista nova escola**. N° 222. São Paulo: Abril, 2009. p. 89.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

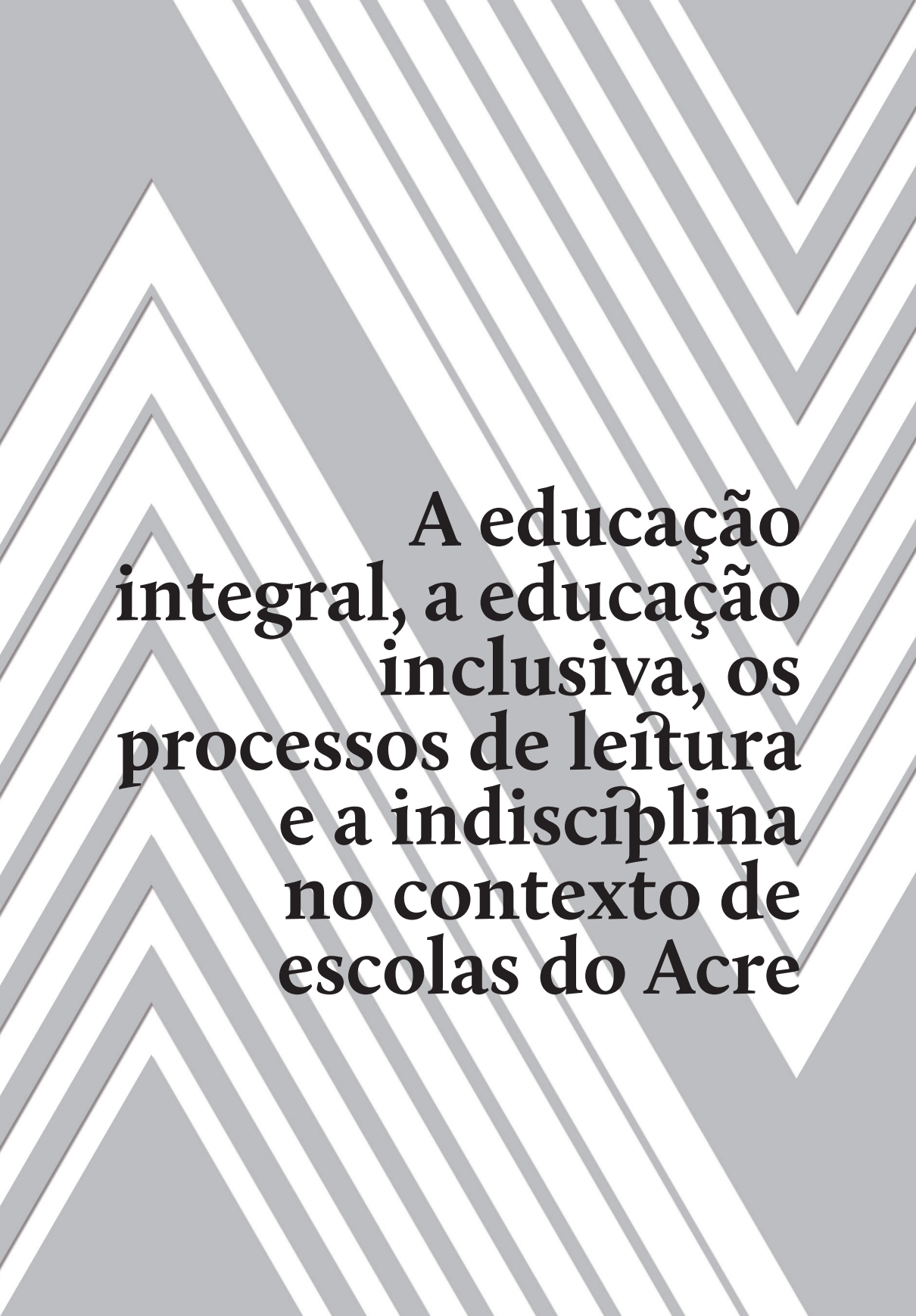
NÓVOA, Antônio. Escola nova. In: **A revista do Professor**. São Paulo: Abril, 2002. p. 23.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: D. Quixote. 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

# Parte III





**A educação  
integral, a educação  
inclusiva, os  
processos de leitura  
e a indisciplina  
no contexto de  
escolas do Acre**

# Capítulo 1

## A ESCOLA CLARISSE FECURY NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Antonia Maria Nogueira Pinto<sup>30</sup>  
Iranildes Correia de Deus Saraiva<sup>31</sup>  
Jairo Antonio Marques Nogueira<sup>32</sup>  
Maria Auxiliadora Macedo<sup>33</sup>

---

30 - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Curso de Especialização em Literatura Infantil pela Ufac. Atualmente exerce a função de Coordenadora de Ensino da Escola Jornalista José Chalub Leite – Rio Branco/AC.

31 - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Curso de Especialização em Administração e Supervisão Escolar. Atualmente exerce a função de Coordenadora de Ensino da Escola de Ensino Fundamental Clarisse Fecury – Rio Branco/AC.

32 - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Letras Linguagem e Identidade (Ufac), exercendo atualmente o papel de Técnico de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC.

33 - Professora Adjunta do Departamento de Educação da Ufac.

## Resumo

A Educação, numa perspectiva inclusiva, abre a escola comum para todos e, como suporte para o ensino de qualidade, oferece o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público-alvo da educação especial. O presente artigo tem como objetivo verificar como acontece a inclusão de crianças com necessidades específicas na Escola Clarisse Fecury, bem como o atendimento educacional especializado, tendo como foco prioritário o desenvolvimento que ali se tem feito na formação destes alunos. Nesta escola vem se realizando um trabalho de superação e de grande importância tanto para as crianças quanto para seus funcionários e comunidade em geral. Este estudo confirma que, mesmo diante das dificuldades e incertezas, é possível promover a prática inclusiva no ambiente escolar, garantindo o direito de todas as crianças, também cidadãs, ao convívio social.

**Palavras-chave:** Inclusão; Atendimento educacional especializado; Cidadania.

## Introdução

Os desafios colocados para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular são diversos e têm sido objeto de discussões, assim como objeto de esforços de diversos atores sociais, governo e sociedade civil organizada.

A discussão em torno do processo de inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino é secular, mas só passou a ser amplamente disseminada após o Encontro das Nações, na Espanha (1994), que conclamava os países a adotarem o princípio da educação inclusiva, que significa matricular todas as crianças em escolas regulares.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), que estava em consonância com os princípios norteadores de justiça social, humanização e tolerância, de forma a enriquecer a convivência de grupos sociais e a coopera-

ção internacional, proclamados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), o mundo voltou-se com mais veemência para as causas dos excluídos.

Pressupõe-se que os debates, em nível de Brasil e de mundo, que envolvem questões de inclusão social e educacional requerem visibilidade sobre a própria condição dos marginalizados, não apenas das pessoas com deficiência, mas também sobre elas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva preconiza uma educação em que todos os alunos devem aprender em condições de igualdade, sem sofrer nenhum tipo de preconceito e discriminação. E que as aprendizagens por eles desenvolvidas sejam significativas para sua formação pessoal, enquanto seres dotados de potencialidades e habilidades (MEC/SEESP, 2007).

Neste ponto surge a questão: será possível fazer inclusão totalizadora nos sistemas de ensino de um país onde social e historicamente existem tantos segregados, como no Brasil?

Ao se tratar da universalização do ensino, há que se levar em consideração os determinantes de um ensino de qualidade, nem sempre claros na lei: condições regionais, sociais, culturais e econômicas dos alunos, suas fragilidades e potencialidades, bem como as condições e fragilidades das instituições familiar e escolar.

Nesse contexto optou-se, então, por investigar a Escola Estadual de Ensino Fundamental Clarisse Fecury na perspectiva da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O tema escolhido surgiu da observação e constatação de que a educação inclusiva, bem como o AEE, já faz parte do cotidiano da escola em estudo. Entretanto, no início de sua implantação, a escola passou por grandes desafios, pois somente parte da estrutura arquitetônica se encontrava dentro dos padrões de acessibilidade e desenho universal, e tinha poucas experiências significativas na inclusão de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, a equipe gestora/pedagógica da escola resolveu enfrentar esse desafio e iniciar um processo de mobilização de mudanças nas práticas educativas, não deixando de lado os aspectos da estrutura física, que, até o presente momento, ainda se encontra em processo de adequação.

A escola decidiu abrir as portas para a inclusão. Mesmo assim, muitos

profissionais não acreditavam nos benefícios que os alunos com necessidades educacionais específicas pudessem proporcionar e, ao mesmo tempo, usufruir, especialmente, os dos casos mais graves. Também não acreditavam que esses alunos tivessem condições de acompanhar os avanços dos demais colegas, temendo que eles fossem ainda mais discriminados do que nas classes e escolas especiais. Porém, mesmo diante das dificuldades, da incerteza e da angústia, acreditou-se na capacidade de aprendizagem dos alunos, e a escola abraçou a causa, tornando a prática educativa inclusiva algo realmente muito especial.

Destá forma, a escola teve que se adequar e tornar melhor possível o acesso imediato e a participação dos alunos com deficiência, ajustando os recursos possíveis que favorecessem a responsabilidade de cada um no processo da construção de um ambiente acolhedor para todos. Porém, não é fácil e imediata a aceitação dessas novas práticas pedagógicas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Reconhecemos que muitos são os desafios, dificuldades e impasses presentes no dia a dia dos educadores, escola e outros segmentos da comunidade escolar.

Diante dos fatos observados, surgiram alguns questionamentos tais como: como acontece a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas na escola Clarisse Fecury? Quais as principais dificuldades encontradas no ambiente escolar para a inclusão? Quais são os resultados obtidos? E quais os procedimentos no atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncionais)? Qual a importância de ter os pais como parceiros do processo ensino-aprendizagem?

Essas foram algumas questões instigantes que impulsionaram a realização dessa investigação, dentro do propósito de uma educação de qualidade e equânime.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo investigar não apenas o acesso e o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais específicas na escola, mas também investigar em que condições os professores trabalham para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, de quais recursos dispõem, bem como verificar a disponibilidade de uma equipe de apoio especializada para subsidiar a sua prática docente. Esta é uma pesquisa qualitativa, realizada através da observação comparativa, com coleta de dados feita por meio de entrevistas abertas com roteiros pré-estabelecidos, com professores da sala

comum, professores da sala de recursos multifuncionais, professores intérpretes, pais de alunos e a gestora da escola.

## O que acontecia antes da inclusão?

Antes do século XX não existia a ideia de inclusão. A maioria das pessoas (principalmente mulheres, deficientes físicos e mentais, outras raças que não a branca, e pobres) não tinham o direito ou as condições mínimas para frequentar a escola.

No século XX, começa a chamada segregação (isolamento, separação). Mais pessoas têm acesso à escola, porém dificilmente se misturam com os alunos representantes da classe dominante. Na segunda metade deste século surgem as “escolas especiais”, que atendem crianças “deficientes”, e mais tarde atendem as classes especiais dentro das “escolas comuns”. Surge assim uma aberração pedagógica, a separação de dois sistemas educacionais: de um lado a educação comum e do outro a educação especial.

Segundo Lima (2005), o modelo de ensino adotado a partir da segunda metade do século XX para as escolas regulares, no Brasil, era inspirado em ideais norte-americanos e na Teoria da Carência, através da qual a avaliação do rendimento era feita a partir da observação de crianças de diferentes níveis socioeconômicos. Esse método distanciava-se - e ainda se distancia - das necessidades apresentadas pela realidade educacional brasileira, ao desconsiderar, no processo de ensino e aprendizagem, os fatores históricos, econômicos, sociais e políticos da diversidade que, com os alunos, adentravam os portões da escola. E, se consideravam, era para distinguir ricos e pobres: aqueles definidos como indivíduos privilegiados, estes como indivíduos desprovidos das aptidões necessárias ao aprendizado. Percebe-se, aí, o reflexo de um método educacional de reprodução e captura da dominação de classes que privilegia os ricos em detrimento dos desfavorecidos economicamente.

Ragonesi (1997) afirma que nunca existiu uma política comprometida com a democratização do ensino. Isso nos faz perceber que a diversidade, as diferenças, eram - e ainda são, muitas vezes, elementos passíveis de estigma e preconceito. Para muitos, ser diferente é ser inferior. Possivelmente, uma das causas desse descaso seja o fato de a Educação, histó-



ricamente, estar fora das prioridades dos Planos de Governo. Uma prova disso é que o Brasil ocupa o último lugar na evolução de investimentos com a educação. E isso está diretamente ligado aos interesses do Estado, que favorece a uma minoria considerada classe dominante em detrimento de uma esmagadora maioria considerada estigmatizada: um gargalo posto à democratização do ensino.

Na década de 70, com o fortalecimento da Educação Especial no Brasil, de acordo com Mendes (2001), o governo federal começou a implantar os cursos de formação de professores na área. Nos anos seguintes, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1990, a responsabilidade pela implementação da Política de Educação Especial no Brasil foi assumida pela Secretaria Nacional de Educação Básica. E, com a da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, surgiu a Declaração de Salamanca, considerada o principal marco político mundial da Educação Inclusiva.

A inclusão começou como um movimento de pessoas com deficiência e seus familiares na luta pelos seus direitos de igualdade na sociedade. E como a maioria desses direitos começa a ser conquistado a partir da educação (da escola, lugar onde se ensina cidadania), a inclusão chegou até à escola (espelho da sociedade).

Hoje, nós podemos afirmar que o Brasil tem um arcabouço legal muito avançado no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na área da educação podemos destacar: a Constituição Federal de 1988, Art. 208; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996); A Lei da Pessoa Portadora de Deficiência, Lei nº 7.853/1989; O Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei 7.853; A Lei 10.098/2000, sobre a acessibilidade; e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/2000).

Todas essas leis e decretos determinam que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e só extraordinariamente em escolas especiais, para aqueles alunos que requeiram apoios intensos e permanentes que a escola comum não consegue prover.

## Breve histórico da educação especial no Acre

No Estado do Acre, a educação especial passou por períodos nebulosos, como no restante do Brasil. Sua formação se constituiu em 1971, com a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, diretamente subordinada ao gabinete da Secretaria de Educação do Estado, através da portaria nº 22 de 12 de março de 1971. Essa assessoria foi criada para prestar atendimento aos alunos excepcionais de aprendizagem lenta (AE), identificados com mais de dois anos de repetência e o mínimo de oito anos e meio de idade cronológica, nas primeiras séries do então Primeiro Grau, sem aproveitamento satisfatório. Esses critérios foram adotados para dar início ao serviço, uma vez que ainda não se contava com uma equipe técnica especializada que pudesse diagnosticar os casos de deficiência mental, na época assim denominada.

Na época foram constatadas 80 crianças com necessidades educacionais especiais dentre as unidades escolares da rede estadual, a saber: Grupo Escolar Presidente Dutra; Escola Dr. Mário de Oliveira; Escola Maria Angélica de Castro e Escola Francisco Sales Filho. Então iniciou-se o atendimento a essas crianças em uma sala especial com média de 20 alunos em cada turma.

Os professores regentes das salas especiais recebiam orientação pedagógica de uma equipe formada por duas orientadoras pedagógicas, ambas com títulos em curso de aperfeiçoamento realizadas em Belém, no Estado do Pará.

Em 1974 iniciou-se o atendimento às crianças com deficiência auditiva (DA) em uma classe especial na Escola Presidente Dutra. No ano seguinte foram criadas mais três classes especiais, sendo duas em escolas municipais, Padre Diogo Feijó e Giocondo Maria Grotti, e uma na escola estadual Neutel Maia.

Em 1976 foi criado, através do Decreto Governamental nº 13, o Centro de Ensino Especial Dom Bosco. Este ficou com a incumbência de Coordenação da Educação Especial e atendimento aos alunos com deficiência mental, auditiva e aprendizagem lenta, assumindo também, em 1978, o atendimento aos alunos com deficiência visual (DV). Porém, neste mesmo período o espaço do Centro Dom Bosco ficou deficitário para comportar

a demanda. A equipe enfrentou muitas dificuldades em todas as áreas: insuficiência de recursos humanos especializados (técnicos e educadores) e insuficiência de equipamentos específicos e recursos pedagógicos.

Na década de 80 foi criado o Ceada (Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo). À época, no país, ainda não havia uma política voltada aos alunos surdos e o modo de atendimento se voltava para a comunicação alternativa e a oralização, ou seja, acreditava-se que se podia fazer o surdo falar. Na mesma época, surgia o CEADV (Centro de Apoio ao Deficiente Visual), que, assim como o Ceada, não dispunha de meios apropriados para lidar com seu público.

Na área da deficiência intelectual (antes mental) não havia centro especializado para lidar com os transtornos. Qualquer pessoa com alguma anormalidade era tratada como doente mental e encaminhada ao sanatório da época, hoje com nome de Hosmac (Hospital de Saúde Mental do Acre), naquele momento chamado de hospital distrital: o hospital dos loucos.

A pessoa com deficiência física era forçada a se dirigir ao Centro Dom Bosco, onde recebia tratamentos de fisioterapia, em um horário, e no outro turno era encaminhada à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE - para receber um atendimento psicológico e lúdico.

Essa realidade perdurou por mais de 20 anos. Enfim, em 2006, com a política de inclusão, foi criado o Núcleo de Apoio ao Aluno com Altas Habilidades e Superdotação – NAAH/S. O Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo-Ceada passou a chamar-se CAS (Centro de Apoio ao Surdo) onde se trabalha a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua materna. O CEADV passou a se chamar CAP/DV (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual), agora com uma nova proposta de atendimento, voltada para a autonomia do cego. O Centro Dom Bosco não mudou de nome, mas de postura. Provido de um quadro capacitado de profissionais especializados na área da deficiência intelectual e dos transtornos, passou a prestar um atendimento especializado e clínico ao seu público. Em 2007, na cidade de Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do estado, onde funcionam extensões do CAS, CAP/DV e do Dom Bosco, foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP.

Em 2008, com a nova política de inclusão que visa à implantação das salas de recursos multifuncionais, as escolas acrianas começaram a proporcionar um olhar mais humano para as pessoas com deficiência. No primei-

ro momento, muitas escolas relutaram em matricular os alunos especiais em suas turmas, já que era costume as crianças especiais estudarem em escolas especiais. Outra questão era o discurso de não estarem preparadas para receber esse público.

Em 2009, foi aberta a primeira sala de recursos multifuncionais do Estado. Em 2010, a Secretaria de Estado de Educação implantou mais 70 salas de recursos e atualmente são 355 salas e 4.853 alunos incluídos em salas regulares de ensino da rede pública. Sem dúvida, um salto gigantesco num curto espaço de tempo.

Com a implantação das salas de recursos, o estado, especificamente a capital Rio Branco, vive hoje uma nova realidade na educação, onde o aluno com necessidade educacional especializada tem espaço garantido e está incluído na sala regular de ensino. No Acre, todas as deficiências têm sido foco de inclusão. Temos na rede regulares de ensino alunos surdos, cegos, com baixa visão, deficiência intelectual, deficiência auditiva, transtorno desintegrativo da infância - TDI - Altas Habilidades e Superdotação, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, deficientes físicos com os mais diversos graus de comprometimento, enfim, todos os alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE - são contemplados com o atendimento educacional especializado.

Esse sucesso deve-se, principalmente, ao bom desempenho dos centros que capacitam profissionais para dar formação específica ao professor de AEE. O Centro Dom Bosco presta esse apoio para o aluno com transtornos os mais variados; o CAS com o ensino da Libras e do PSLs (Português como Segunda Língua do Surdo), o NAAH/S com o acompanhamento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação - AHSD, o CAP/DV com o aluno com baixa visão e cego através dos cursos de Braille, Soroban e O.M. (Orientação e Mobilidade), além de produzir o material do aluno em Braille.

Essa rede que compõe a educação especial permite que os alunos com deficiência, independente de suas limitações ou necessidades, possam gozar de seu direito inalienável de aprender.

## Todas as pessoas têm direitos

O reconhecimento e a proteção dos direitos das pessoas estão na base das constituições democráticas modernas. Esses direitos pertencem, ou deveriam pertencer, a todas as pessoas, e dos quais nenhum cidadão ou cidadã pode ser despojado.

De acordo com Bobbio (1992, p. 17) “Os direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem.” Desta forma, todos os homens devem possuir os mesmo direitos, independentemente de suas características.

A Constituição Federal do Brasil garante o direito de todos os cidadãos e parte do princípio da isonomia, pois garante a igualdade de todos perante a lei. A declaração dos direitos humanos assegura essa igualdade que deve ser respeitada por todos os Estados. De acordo com Bobbio:

A concepção individualista da sociedade procede lentamente, indo do reconhecimento dos direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos direitos do cidadão do mundo, cuja primeiro anúncio foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem (BOBBIO, 1992, p. 5).

As pessoas possuem diversas diferenças, sejam essas de renda, etnia, nacionalidade, religião, física ou psicológica, e não podem ser discriminadas pelas diferenças que possuem. Como assegurado pelo Art. 3º da Constituição do Brasil, de 5 de outubro de 1988, “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (VADE MECUM, 2009, p. 1422).

A Declaração da Salamanca, de 1994, considerado mundialmente um dos mais importantes documentos voltados à inclusão social, reafirma o direito à educação de cada indivíduo e o compromisso da educação para todos. Sendo assim, as escolas devem encontrar uma maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com necessidades especiais.

Um dos ideais da igualdade dos seres humanos é a inclusão de pessoas com necessidades especiais em todos os âmbitos da vida, principalmente

na área educacional. A inclusão nas escolas tem fundamental importância, pois nesse local inicia-se a formulação de conceitos e ideias, sendo necessária a igualdade de ensino a todos.

Olhando para o princípio de igualdade, a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, afirma:

[...] As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano [...] (VADE MECUM, 2009, p. 1423).

Sendo assim, todos os direitos dessas pessoas devem ser assegurados pelo Estado. No Brasil, a Constituição Federal assegura a educação a todas as crianças e adolescentes, e o Estatuto da Criança e do Adolescente confirma o direito à educação. De acordo com os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990:

Art. 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - direito de ser respeitado por seus educadores;  
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;  
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;  
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;  
Art. 54: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (VADE MECUM, 2009, p. 1048).

O atendimento educacional especializado ocorre, preferencialmente, na rede regular de ensino, como garantido pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Art. 4, inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Muitas pessoas com necessidades especiais ainda não estão matriculadas em escolas regulares. Para que esse panorama possa alterar-se, é necessário um maior conhecimento das leis por partes dos educadores e familiares, já que não existe respaldo legal para recusar a matrícula de qualquer pessoa. Além disso, as leis sobre inclusão existem há tempo suficiente para as escolas terem capacitado seus professores e aprimorado a acessibilidade física e pedagógica a todos os alunos.

Assim, o movimento de inclusão se torna necessário, pois a sociedade, como demonstrado por dados históricos, exclui os diferentes. No sistema educacional conviveu-se com a educação regular para as pessoas consideradas normais, mas os indivíduos com necessidades especiais estudavam em escolas especiais. Porém, essa realidade já não condiz com o contexto atual, pois nosso país avança para uma inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas.

Contudo, se faz necessário uma melhoria da estrutura física e humana nas escolas para propiciar aos alunos uma verdadeira aprendizagem. Uma missão difícil que exige preparação das escolas para suprir as necessidades dos alunos, como cursos de especialização aos educadores para os variados tipos de deficiência, além de uma reestruturação física para tornar possível o acesso a todas as áreas da escola pelos alunos, tenham estes necessidades especiais ou não. Escolas inclusivas são acessíveis a todas as pessoas da sociedade. Dessa maneira, é essencial a presença de educadores capacitados para lidar com as diferenças e que promovam a acessibilidade física e de comunicação, além do atendimento educacional especializado.

Seu maior desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas elas com qualidade. Os professores, principais envolvidos nessa questão, deverão procurar meios para se adequar a essa nova educação, pois eles, em sua grande maioria, não são preparados para tal situação, sendo necessária a sua formação para lidar com os vários tipos de deficiência.

A sociedade precisa estar preparada para mudanças, pois, como en-

fatiza Guimarães (2003, p. 44): “A inclusão é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige o aperfeiçoamento constante”. Na construção de uma sociedade igualitária, a inclusão é um processo necessário para que todos possam ter os mesmos direitos e deveres, independentemente de suas deficiências ou necessidades.

## **A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola Clarisse Fecury**

A escola Clarisse Fecury está estruturada para acolher no máximo 600 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade para as turmas do 1º ao 5º ano. As salas têm em média 30 alunos que convivem em um espaço coletivo e onde as trocas entre faixas etárias são rotineiras. O tamanho da escola, considerada de pequeno porte, permite um olhar individualizado para as capacidades, talentos e necessidades de cada aluno, inclusive para os que necessitam de cuidados especiais. Isso enriquece o ambiente de aprendizagem, concretizando olhares diferentes para a realidade e a aceitação de soluções alternativas. A educação na diferença é um dos pilares da escola, favorecendo a criatividade e a criticidade.

A experiência com a educação inclusiva, nessa escola, teve início em 2004 com o recebimento de alunos oriundos de escolas das proximidades. No momento da recepção, de adaptação e avaliação diagnóstica destes alunos, identificou-se que havia alguns com necessidades educacionais específicas. Tal situação gerou na equipe escolar e em boa parte dos pais sentimentos como o receio do novo, da sensação de não estar preparados e até de rejeição.

Surgiu, então, a necessidade de atentar para os princípios constitucionais da não discriminação e o direito à educação de qualidade para todos, atendendo às especificidades inerentes à condição humana, buscando mudanças na organização pedagógica, nas práticas educativas, atitudinais, instrumentais e programáticas, olhando para as diferenças como um desafio de respeito à inclusão.

A escola apresentava parte da estrutura arquitetônica nos padrões de acessibilidade e desenho universal. Entretanto, ainda não dispunha de



mobiliários, equipamentos adequados e nem profissionais que pudessem dispor de uma formação mais direcionada para trabalhar experiências significativas na inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Coube à equipe escolar enfrentar esse desafio e iniciar um processo de mobilização em busca de parceiros, não deixando de lado os aspectos de melhoria do funcionamento dos espaços e aquisição de mobiliários, equipamentos e material pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico da escola já nasceu contemplando os valores da educação inclusiva. Embora muitos tenham desacreditado no sucesso desta ação, a equipe escolar empenhou-se e acreditou na capacidade dos alunos, independente de suas especificidades.

Para equacionar tal dilema, a equipe escolar recorreu ao Programa Saúde na Escola, à Gerência de Ensino Especial, ao Centro de Apoio ao Surdo – CAS, Centro de Apoio Pedagógico – CAP, Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S e Centro de Ensino Especial Dom Bosco – CEEDB, onde foram disponibilizados profissionais da área de saúde, bem como profissionais da educação especializada. Em um primeiro momento, a Secretaria de Estado de Educação – SEE - encaminhou um professor itinerante que atendia várias escolas no zoneamento. Este profissional comparecia duas vezes por semana em cada escola para acompanhar os alunos com deficiência. Todavia, a escola sentiu a necessidade de intensificar o atendimento educacional especializado, tendo cedido um espaço em suas dependências para a implantação da sala de recursos multifuncionais, a qual funciona desde 2008.

Através do Ministério da Educação, das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, a escola vem recebendo apoio e orientação no que diz respeito aos recursos (Programa Escola Acessível), material pedagógico e capacitações.

A equipe gestora, junto com coordenadores pedagógicos, professores da sala comum, professores de AEE, professores intérpretes e atendente pessoal estão envolvidos diretamente com a prática inclusiva na escola. Contudo, o trabalho colaborativo é desenvolvido por todos, pois a parceria entre escola, família, comunidade e a atenção às necessidades de cada aluno formam a estrutura básica para melhorar a qualidade da educação.

A escola visa proporcionar educação de qualidade a todos os alunos,

através do respeito às diferenças individuais e da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação com condições de acesso em conformidade com a Resolução nº 4, de outubro de 2009.

Através do oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a escola atende especificamente alunos com deficiência intelectual, baixa visão, surdez, Síndrome de Down, paralisia cerebral, Altas Habilidades, múltiplas deficiências, visto que ainda não foi matriculado nenhum aluno com transtorno global do desenvolvimento e Superdotação.

O compromisso com o acolhimento das diferenças começa no Projeto Político Pedagógico, desdobrando-se nas ações de planejamento, na prática em sala de aula e no processo de avaliação do educando.

No ato da matrícula, os pais expressam confiança em informar se o seu filho apresenta alguma deficiência. Efetivada a matrícula para a sala comum, a família é encaminhada para a sala de recursos, onde é atendida pelas professoras que fazem o atendimento educacional especializado. Neste ambiente é realizada a segunda matrícula e, em conjunto com a família, é feito o estudo de caso.

A sala de recursos multifuncionais foi uma conquista que se iniciou em 2007, sendo efetivada em 2008, porém sem os equipamentos adequados para o desenvolvimento dos trabalhos do AEE. Em 2009, esta sala recebeu os equipamentos, mobiliários adequados, materiais pedagógicos de alta e baixa tecnologia e profissionais especializados, consolidando o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Todos esses recursos lhes oferecem condições de participar ativamente de todas as atividades proporcionadas pela escola, eliminando as barreiras de qualquer natureza que dificultem ou impeçam suas aprendizagens. Além de todos estes recursos, os profissionais utilizam ainda a comunicação aumentativa e alternativa, recursos que são trabalhados com os alunos que possuem impedimentos motores, cognitivos, emocionais ou de outra ordem.

O acompanhamento do AEE se organiza a partir de um plano de atendimento educacional especializado que a professora elabora com base nas informações obtidas sobre o aluno e a problemática vivenciada por ele através do estudo de caso. De posse de todas as informações sobre o aluno, bem como dos recursos disponíveis na sala de aula, na escola, na família e

na comunidade, a professora do AEE elabora seu plano. Esse atendimento acontece no contraturno mediante um cronograma, de forma individual e em pequenos grupos (no máximo cinco alunos), conforme a necessidade identificada pela professora de AEE. O atendimento está organizado em módulos que variam de 50 minutos até 2 horas por dia, durante dois ou três dias na semana, conforme especificado no Plano de AEE do aluno. A professora de AEE também faz o acompanhamento em sala de aula para ensinar aos professores e demais alunos o uso de recursos destinados aos alunos com deficiência.

O acompanhamento do desempenho dos alunos se dá através de relatórios bimestrais, observações individuais e coletivas, além dos portfólios onde estão contidos todos os registros de ressalvas e construções dos alunos durante a execução das atividades.

O planejamento detalhado das atividades específicas para cada turma é feito por meio de encontros semanais, dos quais participam as coordenadoras pedagógicas, as professoras da sala regular e as professoras do AEE. Durante esses encontros elaboram-se as sequências didáticas, as rotinas e os planos de aula para cada turma. A escola trabalha também com projetos definidos a partir de alguns temas pertinentes para o ano letivo.

As sequências de atividades são planejadas com base nas necessidades educacionais de cada aluno. Quando necessário, as professoras fazem flexibilização dos conteúdos. Nesse sentido, certas atividades são adequadas de forma que todo aluno possa ter acesso ao mesmo conteúdo por meio de diferentes estratégias pedagógicas. Essas adequações são feitas não só para alunos com deficiência, mas também para os alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho, com auxílio de recursos visuais e concretos.

Os alunos participam de diferentes ambientes pedagógicos, tais como: ecoteca (sala na escola destinada à educação ambiental), laboratório de informática, biblioteca, recreio dirigido e visitas a diversos órgãos, entre eles Horto Florestal, Parque Chico Mendes, Embrapa, Casa da Leitura, Palácio Rio Branco e outros, pois se entende que esses momentos, além de enriquecer o desenvolvimento das competências previstas no plano curricular da escola, fortalecem as relações interpessoais.

A escola conta com um profissional de saúde (atendente pessoal) para os cuidados diários dos alunos com deficiência. Este servidor tem a

finalidade de possibilitar melhores condições de acesso à escola aos alunos com comprometimentos importantes que dificultam a execução de tarefas relacionadas à alimentação, higiene pessoal, locomoção e cuidados com material escolar, dentre outras.

O professor intérprete desempenha um papel importante na mediação entre o uso da língua portuguesa e a língua de sinais na sala de aula. Assim, os alunos ouvintes desfrutam da oportunidade de aprender uma nova língua e são criadas condições reais de socialização e desenvolvimento para todos, favorecendo uma nova forma de comunicação. Para dar consistência a esse trabalho, a gestora não mediu esforços, reivindicando junto ao CAS (Centro de Apoio ao Surdo) oficina de Libras a serem realizadas em sala de aula. Essa foi mais uma importante conquista.

Em 2012, a escola foi contemplada com o Projeto Escola Acessível: Caminhos para o Bilinguismo, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação – SEME - em parceria com o Centro de Apoio ao Surdo. O projeto foi desenvolvido durante o ano letivo e contou com a participação de alunos, professores, pais, funcionários administrativos, coordenadores e equipe gestora.

A escola, para garantir a permanência prazerosa e o sucesso da aprendizagem dos alunos, vem proporcionando grupos de estudos, oficinas e palestras para uma formação continuada consistente, com vista à sensibilização e mudança de atitudes dos educadores, educandos, familiares, comunidade e da prática de sala de aula. Para o fortalecimento dessas ações, a escola contou e conta com importantes parcerias: Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE, Secretaria Municipal de Educação - SEME, Centro de Apoio ao Surdo - CAS, Centro de Ensino Especial Dom Bosco - CEEDB, Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, Centro de Apoio Pedagógico - CAP, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, e Programa Saúde na Escola - PSE.

Hoje, por todas essas ações desenvolvidas em prol das crianças com necessidades educacionais especiais, acredita-se que a Escola Clarisse Fecury se tornou um espaço de crescimento mútuo de educadores e educandos. Lugar de vivências, pesquisas, descobertas. Um lugar que possibilita a tomada de consciência do mundo em que vivemos e a necessidade de construção de novos olhares, novas ações, novas regras, ou seja, onde o compromisso ético e político marcam o trabalho. O caminho percorrido

pela escola, do seu início até agora, foi o da colaboração em grupo, do respeito ao outro, do diálogo e dos valores coletivos. Nossa maneira de trabalhar incita o desejo de aprender, abre o apetite do conhecimento, fomenta a capacidade de observação e argumentação.

## **As principais dificuldades para a inclusão encontradas no ambiente escolar**

A inclusão escolar está diretamente relacionada com ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais. Esse movimento integrado torna possível a interação de crianças com necessidades especiais com as crianças sem necessidades especiais, convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

Para que a inclusão seja de fato efetivada, é necessário que os sistemas educacionais quebrem paradigmas. As deficiências não impedem a participação e contribuição dessas crianças na sociedade, pois sabe-se que elas podem ser parte ativa da sociedade e agentes participativos em seu próprio desenvolvimento.

As dificuldades encontradas nos ambientes escolares vão desde as péssimas condições das estruturas físicas das instituições, já que essas escolas foram construídas para uma sociedade cheia de barreiras e preconceitos que dificultam realizar as adaptações necessárias.

A falta de formação dos professores também tem sido fator que dificulta a aprendizagem e adaptação das crianças com necessidades especiais nas escolas comuns, além do fato de que são poucos os docentes que atuam nessa área da educação e muitos não querem trabalhar com crianças com deficiência. Alguns não querem por medo, receio, preconceito, falta de entusiasmo, baixos salários. Outro fator importante que interfere negativamente é a rotatividade dos professores. A troca constante coloca em sala de aula, docentes que não foram preparados para realizar esse tipo de atividade, o que os coloca em posição desconfortável e, conseqüentemente, prejudica o processo de inclusão escolar e de aprendizagem dos alunos. A graduação na universidade ocorreu em um tempo em que as crianças com necessidades especiais estavam à margem da sociedade.

A superação dessas barreiras na Escola Clarisse Fecury ficou evidenciada a partir da compreensão, por parte dos envolvidos, do que é a inclusão, e de seus propósitos de transformar a escola, no sentido de fazer dela um ambiente colaborativo, onde os alunos aprendem segundo suas capacidades e tenham livre expressão de suas ideias.

## **A importância da participação dos pais no processo de inclusão escolar**

O nascimento de um bebê com algum tipo de deficiência altera consideravelmente a rotina no lar. Os pais logo ficam se perguntando como agir diante da situação: como será o futuro da criança? A família constitui o primeiro universo de relação social e o mais complexo, de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. Nesse sentido, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança com deficiência, ressaltando a necessidade da colaboração dos pais para com a escola.

O ambiente escolar representa grande importância para o aluno com necessidades educacionais especiais, pois é neste contexto que a criança amplia o seu universo, uma vez que estará interagindo com a diversidade. A escola deve receber a família desses alunos da mesma forma que recebe as outras famílias, fazendo com que os pais participem do desenvolvimento escolar dos filhos, neste sentido promovendo a igualdade para todos. Pois a responsabilidade da instituição, dos profissionais e dos responsáveis são as mesmas, uma vez que ambos estão inseridos diretamente no processo de transformação cultural, encontrando-se em contínua interação com o meio social.

A educação tem, hoje, como premissa fundamental conceder uma grande importância à atividade do aluno como sujeito, para que ele se desenvolva plenamente sob a direção segura de um professor capacitado, em um processo bilateral que tem lugar em um meio coletivo, no qual todos, dentro de um conceito de educação inclusiva, têm direito à voz. A inclusão dos alunos com deficiência deve ser vista como um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres

humanos, principalmente a família, isto é, os pais.

É importante lembrar que adotar a Educação Inclusiva não significa que se prescindia de pais especialistas em “educação especial”, mas sim que estes tenham novos papéis e responsabilidades, vinculados à escola, que deverá apresentar seu trabalho planejado e incorporado à educação regular.

Sabe-se que a família é, indiscutivelmente, a base da sociedade e, apesar da existência de debates em torno do seu papel atual e da sua composição, ela permanece como elemento-chave da vida e o principal alicerce do desenvolvimento humano. Daí ser de fundamental importância a integração dos pais nas atividades escolares, uma vez que estes momentos proporcionarão às famílias conhecimento melhor sobre o seu filho com necessidades especiais, entender suas reações e poder lidar melhor com esta diferença. Para os pais que não têm um filho com necessidades especiais, este tipo de atividade ajuda a lidar com as diferenças e a perceber que as suas dificuldades, comparadas com as de outras famílias, muitas vezes são insignificantes.

Faz-se necessário ratificar que os pais devem sim participar do processo de inclusão cultural e social de seus filhos, mas que esta participação venha contribuir para o fortalecimento da interação social e o convívio escolar com os outros alunos.

Portanto, o resultado final dessa parceria entre família e escola deve ser uma soma que proporcione ao aluno com necessidades educacionais especiais uma vida normal e feliz.

## Resultados

Em virtude do reconhecimento do direito inalienável de acesso à educação a todos os sujeitos, a Escola Clarisse Fecury traçou como meta oportunizar aos alunos com ou sem deficiência o respeito às singularidades de cada ser e ao mesmo tempo atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

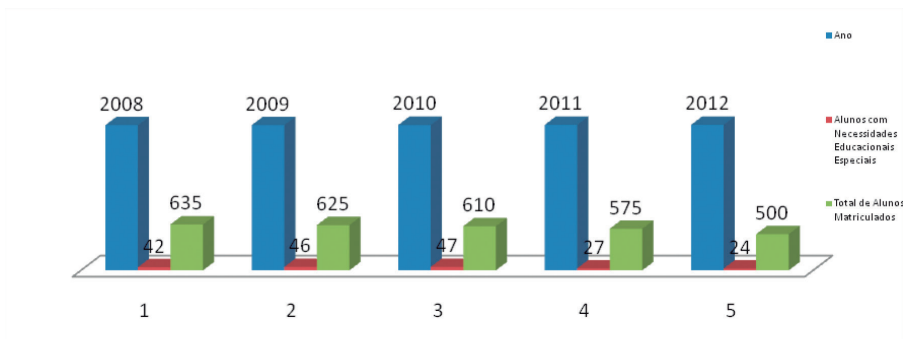
As situações e experiências de exemplos de superação e mudanças ocorridas fizeram com que a escola assumisse uma postura de orientação inclusiva, reconhecendo o ambiente escolar como meio mais eficaz de

combater atitudes discriminatórias, além de gerar um aprimoramento da prática educativa, pois exigiu da equipe escolar buscar conhecimentos específicos e formação para subsidiar a sua prática.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

A escola se tornou mais acolhedora e comprometida com a qualidade do ensino, algo que foi percebido pela comunidade, comprovado pelo aumento da procura por matrícula até o ano de 2010, conforme pode ser verificado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Número de matrículas na escola entre 2008 e 2012**



Fonte: Departamento de Estatística da SEE/AC.



## Considerações finais

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a inclusão é um direito assegurado pela Constituição Federal, e o maior desafio da escola hoje é envolver as pessoas no processo de mudanças de atitude, pois a diferença não pode ser alvo de discriminação e preconceitos.

Assim, quando falamos de inclusão, estamos envolvendo pessoas, instituições e temas que, na prática, tropeçamos, erramos e, às vezes por medo, não apoiamos projetos e programas voltados ao processo de incluir as pessoas, independentemente de qual deficiência possuam.

É fato que existem muitas dificuldades na construção da escola inclusiva, mas podem ser vencidas através de um trabalho de conscientização e sensibilização no âmbito político, administrativo e didático-pedagógico. A escola precisa mudar, considerando o potencial e o interesse de seus alunos individualmente, principalmente no que se refere às deficiências.

Para que a escola se torne inclusiva, tem que contar com a participação de todos: professores, funcionários, familiares e a própria comunidade. Deve-se programar para implantar as adequações necessárias, para garantir aos alunos com deficiência uma aprendizagem de qualidade.

O ponto de partida para essa mudança é o Projeto Político Pedagógico da escola, que permite programar um sistema inclusivo com sua realidade, sendo um instrumento definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, contendo o que será feito, porque, para que, para quem e como será realizado.

Além do projeto político pedagógico consistente, a escola deve garantir ao professor suporte pedagógico. Tal suporte deve ser oferecido através da coordenação pedagógica ou da equipe técnica designada para preparar e acompanhar o ensino nas salas de aula com alunos com deficiência.

É preciso que o educador se envolva no processo com verdadeiro desejo de mudança para que possa basear sua ação em atitudes regulares e confiantes no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho apresentado focou a Escola Estadual de Ensino Fundamental Clarisse Fecury, que funciona do 1º ao 5º, uma vez que tem matriculados alunos com deficiências. Durante a pesquisa “in loco”, pudemos verificar que muitos são os problemas, mas a equipe escolar não desiste de

buscar soluções para resolver as questões de como lidar com o diferente. Para a equipe, o convívio com as diferenças fez com que todos os envolvidos no ambiente escolar aprendessem o sentido real do respeito. E, ainda mais, cada sujeito é capaz de aprender desde que lhe seja oferecido condições de acesso, desmitificando a ilusão de acreditar que todos os alunos têm o mesmo ritmo. A promoção da acessibilidade é a forma de oportunizar às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação, a participação plena na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Dessa forma, podemos dizer que cumprimos nossos objetivos que foram estabelecidos, que eram identificar como acontece a inclusão de crianças com deficiência e o atendimento educacional especializado na Escola Clarisse Fecury.

## Referências

ALVES. Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Elaboração de Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Cláudia Maffini Griboški, Cláudia Pereira Dutra. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>

arquivos/pdf/política.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

GITAHY, Ana Maria; CARVALHO, José; MENDES, Rodrigo Hubner. **Artes Visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes**. São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. In: **Revista Nova Escola**, nº 165. São Paulo. Set. 2003. p. 43-47.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, A. O. M. N. **Breve histórico da psicologia escolar no Brasil**. Psicologia Argumento. Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, Jul-Ago 2005. Disponível em: <[http://bibliotecadigital.ricesu.com.br/art\\_link.php?art\\_cod2648](http://bibliotecadigital.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod2648)>. Acesso em: 26 mar. 2013.

MANTOAN, M. T. Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 11, 2006. p. 387-405.

SOUZA, Amaralina Miranda de; RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. Educação Inclusiva. In: Módulo III: **Educação Inclusiva**. Brasília: Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. 1997. 48 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SARTORETTO, Maria Lúcia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. In: SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 6.

**VADE MECUM.** Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos e Lívia Céspedes. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

## Capítulo 2

# ESCOLARIZAÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA COMUNIDADES RURAIS DE DIFÍCIL ACESSO EM RIO BRANCO/AC

Francisco Sobralino de Oliveira<sup>34</sup>

Mark Clark Assen de Carvalho<sup>35</sup>

Maria Auxiliadora Barbosa Macedo<sup>36</sup>

---

34 - Professor da Rede Pública Estadual de Rio Branco.

35 - Professor associado do Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac.

36 - Professora aposentada do Departamento de Educação da Ufac.

## Resumo

Este artigo inicia as discussões partindo do reconhecimento da importância que a educação no campo tem para ampliação das oportunidades de escolarização das populações que moram em regiões de difícil acesso, onde o transporte escolar não consegue chegar porque não há estradas e nem ramais que possam permitir o tráfego. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a educação básica – ensino fundamental séries finais – ofertada às comunidades de difícil acesso na zona rural ou no campo no Município de Rio Branco considerando que até o ano de 2004, mesmo nas comunidades que eram atendidas com escolarização do 1º ao 5º ano, quando as crianças concluíam esta etapa escolar, elas geralmente paravam de frequentar a escola ou repetiam o 5º ano várias vezes por falta de oportunidades para dar prosseguimento aos seus estudos nas séries subsequentes, além de não haver mão de obra qualificada conforme exigência da Lei.

**Palavras-chave:** Educação no campo; Comunidades rurais; Escolarização; Currículo;

## Introdução

A educação rural ou educação do campo é a denominação comumente usada para se referir à educação oferecida às comunidades da zona rural ou do campo. Geralmente, o atendimento escolar no campo é feito através de classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da unidocência, ou seja, são salas multisseriadas com um único professor para ministrar os conteúdos curriculares de forma unificada, isto é, em um único plano de aula e em um mesmo espaço. Essa forma de organização ocorre devido ao pequeno número de alunos existentes nas comunidades rurais, à dispersão geográfica e à mão de obra disponível para formar classes ou turmas convencionais como no modelo tradicional de organização das escolas e classes regulares ou seriadas.

Portanto, para atender à demanda de escolarização em regiões afastadas e com baixa densidade populacional para as séries finais do ensino fundamental, é que se organizou a escola em “turmas multisseriadas” cujo modelo de organização não é uma exclusividade da realidade brasileira, a considerar que outros países como, por exemplo, Venezuela, Colômbia, Chile, Equador, Canadá, adotam modelo análogo ao que é recorrentemente utilizado no Brasil para permitir o acesso das populações rurais à educação escolar.

Esta diferenciação se faz necessário, para que as populações rurais tenham às mesmas condições educacionais que têm as populações urbanas. Isto colocará fim em certas concepções de que a população rural não precisa de escola de qualidade, de assistência social e saúde, ou seja, que os moradores das áreas rurais não merecem as mesmas condições que os moradores das áreas urbanas. Se fizermos uma análise sobre a história da educação rural, veremos que a zona rural sempre foi relegada a políticas pobres e mesquinhas por partes dos administradores brasileiros, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

É preciso chegar a uma definição de política pública como expressão de política nacional e não de compartimentação. Essa política de contemplar a formação de professores, financiamento e garantia de expansão da rede que evite o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade, baseado numa mesma proposta pedagógica que se pautem em princípios que vejam o campo como espaço próprio de vida e de realização da humanidade. A política social do Brasil tem um viés urbano que faz com que ela chegue ao campo atravessado, com professores despreparados, metodologias e currículos incompatíveis com aquela realidade (Resolução CNE/CEB, 01/2002).

Historicamente no Brasil, as classes multisseriadas foram discriminadas por serem escolas de difícil acesso, Unidocentes, isoladas, heterogêneas, de organização complicada e sem representatividade junto às secretarias municipais e estaduais de educação; localizadas, em sua “maioria na zona rural”. Esperava-se que um dia elas desaparecessem como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que “culminou

com o êxodo rural”. Além disso, persistiram, nessas classes, os altos índices de repetência, a evasão e a má formação dos professores (FUNDESCOLA, 2005).

Ao tratar de classes multisseriadas, impõe-se a necessidade de fazer referência ao trabalho unidocente haja vista que os professores que atuam nas escolas do campo ou rurais são profissionais que trabalham com todas as áreas do conhecimento, o que não acontece só do 1º ao 5º ano, mas também do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Na realidade educacional acreana, por exemplo, na segunda etapa do ensino fundamental, os professores com formação em qualquer licenciatura podem exercer a docência em todas as áreas ou em todas as disciplinas. Daí a denominação professor unidocente, multidisciplinar ou polivalente.

Estes profissionais “percorrem” todas as áreas do conhecimento, recebem formação periódica para poder exercer com competência sua profissão, e, com maior segurança, orientar uma boa aprendizagem aos seus alunos, haja vista que nas comunidades rurais são os docentes, a principal fonte de informação e referência que os discentes dispõem.

A polivalência explicitaria o desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos (PARECER CNE/CEB nº 16/99, p. 37).

Partindo das explicitações do parecer CNE/ceb nº 16/99, a polivalência ou unidocência é vista como atributo dos profissionais contemporâneo, que se adaptam às mais diversas situações; é um ser possuidor de múltiplas habilidades que lhe permitem atuar nos mais variados postos de trabalho. Para tanto, investir na formação de professor unidocente ou polivalente é investir na melhoria da educação rural e, ao mesmo instante, resolver o problema da falta de mão de obra qualificada para atuar na expansão da escolarização do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na zona rural de difícil acesso.

Apesar das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme Parecer do CNE/CEB nº 36/2001, e Resolução CNE/CEB nº 1/2002 de 03 de abril de 2002, que reforçam as orientações da



LDB com relação ao respeito à diversidade campesina, não contemplaram as classes multisseriadas, o que só veio acontecer seis anos depois com a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008.

De acordo com esse documento, as escolas multisseriadas, para alcançarem o padrão de qualidade definido pelo sistema nacional, precisam da atuação de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, bem como materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. Para uma melhor compreensão do termo “Educação do Campo e Comunidades Rurais”, se faz necessário saber que Educação do Campo é um conceito novo em disputa, pois o movimento “real” que ele busca expressar é marcado por contradições sociais, porém nos ajuda a compreender os embates e desafios práticos que temos que enfrentar.

O Censo Escolar de 2006 revelou a existência de 203.973 estabelecimentos de ensino, com 55.942.047 estudantes matriculados, distribuídos em diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica (INEP, 2007). Desse quantitativo de estabelecimentos, 50.176 ou 60,6% estão organizados exclusivamente sob a forma da multisséries, com uma matrícula correspondente a 1.875.318 (HAGE, 2009). Esse grande número de classes multisseriadas parece não ser suficiente como alvo de interesse dos sucessivos governantes, haja vista que as pesquisas divulgadas apontam uma situação de precariedade em que estas se incluem no processo, tornando visível o descaso e a ineficiência das políticas educacionais que, por sua vez, merecem nossa atenção.

Apesar de a educação do campo ser um conceito em movimento, busca compreender melhor um fenômeno que se constitui de disputas de um território “imaterial” que pode tornar-se força material nas lutas por territórios concretos, como destino das comunidades camponesas ou rurais. A Educação do Campo “nasceu” da necessidade de se posicionar no confronto de projetos campesinos, contra a lógica do campo ou rural, como lugar de negócio que expulsa as famílias que não precisam de educação nem de escola.

As lutas e os debates da Educação do Campo sobre políticas públicas estão centradas na escola e nos processos de escolarização para as comunidades rurais, como um currículo que atenda os anseios “comunitários”, mas que sua materialização seja resposta positiva com vínculo e com uma

teoria pedagógica emancipatória na concepção de escola que dela decorre. Grosso modo, as políticas voltadas para a regulação e construção da unicência estão abreviadas devido à localização do sistema avaliativo que visualiza determinados conteúdos, áreas de conhecimento, atrelando a determinados programas de formação continuada em que seu formato é visto como elemento contraditório e que eles (os programas) afetam a autonomia docente, levando o trabalho unidocente a não ter sustentação sólida nas políticas públicas.

Diante dessas considerações cumpre destacar:

- Por que é importante levar educação para o campo?
- O que é o Programa *Asas da Floresta* e quais seus impactos na escolarização das populações rurais de Rio Branco?
- Quais características devem ter o currículo e como deve ser organizado o tempo pedagógico nas comunidades rurais para permitir a escolarização do 6º ao 9º ano do ensino fundamental?
- Que formação deve ter os docentes para atuar do 6º ao 9º ano nas escolas de zona rural de forma multidisciplinar e qual a metodologia a ser adotada?

## **Escolarização do 6º ao 9º ano do ensino fundamental para comunidades rurais de difícil acesso em Rio Branco**

Os dados do INEP e os resultados de pesquisas da área educacional nos têm revelado que os baixos índices de desempenho escolar, mostrados a partir das avaliações externas em níveis estadual, nacional e internacional, se relacionam com fatores tais como: problemas de formação e trabalho docente. Estes resultados nos revelam como têm sido organizados os cursos de Licenciatura - não só nos cursos Pedagogia - mas também em todas as áreas do conhecimento. Podem aqui ser destacados, entre muitos outros, o tempo da formação dos docentes, a divisão entre a formação dos

curso de bacharelados e as licenciaturas, os desperdícios do conhecimento pedagógico em relação ao conhecimento específico, a desarticulação entre a teoria e a prática, o distanciamento da escola com a realidade e suas complexidades, a oferta de cursos em Institutos de Educação Superior e Faculdades desobrigadas e desarticuladas das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Santos (2011) a formação de professores para a educação do campo se faz necessário a partir de uma configuração ideológica das massas e, nesse sentido, a educação escolar e a formação de professores é uma estratégia para isso. Ainda quanto à formação inicial de professores da e para a Educação do Campo, o autor argumenta que, embora os projetos e programas do MEC tenham um novo formato para a formação de docentes, estes abrem lacunas entre a intenção de uma formação humana emancipatória defendida pelos movimentos sociais e a materialização desta formação a partir de fundamentos pedagógicos e epistemológicos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural.

Para Frigotto (2010), os conteúdos dos cursos de formação, tanto de professores quanto de alunos da educação básica do campo e da cidade, precisam assegurar a leitura da realidade, articulada com os processos de formação mais ampla, contemplando ciência, cultura, experiência e trabalho.

Movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado às características do meio rural vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1930, no contexto das discussões sobre a universalização da escola pública de qualidade para todos. Porém, é a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada de 27 a 30 de julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO, que esse movimento incorporou o conceito de educação do campo. Tal conferência foi resultado de várias discussões e lutas dos povos organizados no campo e trouxe especificidades da educação do Campo, relacionados à produção da vida, do conhecimento e da cultura rural, apontando ações para a escola e para a formação docente.

Grande parte das escolas do campo apresenta condições desfavoráveis e até mesmo desumanas, uma vez que estas condições comprometem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em decorrência das condições da infraestrutura. Os exemplos mais comuns dessa situação é

que na maioria das escolas, as salas de aula possuem espaço insuficiente para a acomodação dos estudantes, não possuem banheiros, cozinha, além de não oferecerem as mínimas condições de higiene, entre outros.

Em relação aos professores atuantes das escolas localizadas no campo, uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assinalou que eles não possuem nível de escolarização compatível para a atuação profissional nos anos iniciais do ensino fundamental. Apenas 8,8% dos docentes possuem formação superior, enquanto que nas áreas urbanas este número é de 38,1%; com formação de nível médio, 82,9% nas áreas rurais e 61,1% nas áreas urbanas; e ainda 8,3% com formação em nível fundamental nas áreas rurais e nas urbanas 0,8% (INEP, 2003).

Os profissionais que atuam nas escolas do meio rural em muitos casos enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, tendo que cumprir dupla função: a docência e as funções administrativas, como gestor(a) escolar, coordenador(a), secretário(a), merendeira, faxineira, etc. Vale ressaltar ainda que um número muito grande de professores trabalha com contratos temporários, causando, assim, uma constante rotatividade que certamente vai interferir no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

As discussões e lutas populares no Brasil por ampliação do acesso, da permanência com sucesso e direito a uma escola pública e de qualidade para os habitantes do campo contribuíram para que a ideia de educação do campo fosse incorporada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como debates históricos dos movimentos do campo e dos movimentos sociais.

Se o Brasil não têm podido calar-se diante dos movimentos do campo e, sentindo-se incomodado, questiona e afirma o direito a terra, ao trabalho, à igualdade, à cultura, a educação – também os educadores, os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão ficar mais surdas ao conjunto de práticas inovadoras sérias que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural, ignorada e marginalizada, está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos.

Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo (ARROYO, 2011, p. 8).

Atualmente, o modelo de desenvolvimento coloca o Brasil como um grande mercado emergente com predominância urbana, onde camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção e que a situação da educação no meio rural retrata essa visão. É preciso refletir sobre qual o tipo de educação está sendo oferecido ao meio rural e qual é a concepção de educação que se faz presente a esta oferta, haja vista que a educação rural precisa ser específica e diferenciada no sentido amplo do processo de formação e transformação do ser humano.

A Constituição Federal de 1988, ao dispor sobre a educação, procurou também mostrar as “várias” faces da Brasil, quando nos seus artigos 208 e 210 faz referência à educação no meio rural. Inspirada em preceitos e em uma concepção de mundo rural como espaço real, específico, diferente do urbano, embora ligado e indispensável ao conjunto social, a Lei nº 9.394/96, no seu artigo 28 deixa claro que, quando da oferta da educação básica à população rural, cada sistema ofertante é responsável para fazer as adaptações necessárias à realidade rural e/ou de cada comunidade.

Dentre essas adaptações está a adequação do calendário escolar de acordo com as vivências das populações, ou seja, a organização deve ter início com o ciclo agrícola às condições climáticas. “Ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem acaba por construir conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, fomentado na prática e no trabalho, passando de geração em geração e, o saber escolarizado” (PINHO, 2008, p. 12).

Obedecendo ao artigo 26 da atual LDB, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional, porém dá “liberdade” para que os sistemas possam complementar uma parte diversificada obedecendo às necessidades da população local e regional, no que se refere à cultura e a economia predominante da localidade. Nesse sentido, há uma dinâmica de operacionalização entre os artigos 26 e 28 indicando que valorizar vai além de simples ingresso e da permanência, isto é, precisa garantir a qualidade do “trabalho” ofertado à população.

Na história das políticas destinadas à educação do campo, algumas considerações não foram

levadas em conta, tais como: a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas, específicas para a organização e funcionamento das escolas do campo, bem como dotação financeira com possibilidades de institucionalizar e manter uma escola de qualidade (RAMOS, 2004, p. 7).

Nesse sentido o Conselho Nacional de Educação – CNE, através do parecer nº 36/2001, (CNE/CEB), trata com exclusividade da educação rural e tem por finalidade a valorização educacional no sentido de atender as diversidades e procurando reduzir as desigualdades entre os sujeitos do campo e da cidade.

No Acre, há uma contemplação flexível na organização da educação básica que pode ser seriada, como no modelo urbano, e multisseriado, onde existe carência do docente com qualificação adequada e número insuficiente de alunos para formar turmas seriadas. No entanto, o exercício do docente necessita obedecer aos artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9.394/96) e Lei 9.424/96, Artigo 9º e Parágrafo 2º que trata da valorização do magistério e da qualificação dos docentes do e no meio rural. Também vale ressaltar a Resolução do CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para a garantia e o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento à educação básica na e da zona rural.

O ensino formal, nas áreas rurais, foi utilizado como instrumento de desenvolvimento econômico com o objetivo atender, principalmente, os interesses das classes dominantes, por isso, no cenário nacional e acreano, a educação rural sempre foi condicionada a planos inferiores. Ao longo de várias décadas a organização escolar “rural” foi se consolidando sempre na modalidade UNIDOCENTE, onde este modelo não oferecia nenhuma atração a projetos de mudanças no cenário educacional; nem mesmo os profissionais eram atraídos ou incentivados a este modelo de trabalho.

A prioridade para a escolarização básica da população rural veio a ser definida na política educacional dos primeiros anos da década de 80, “sendo” a oficialização de um processo que já vinha sendo implementado desde a segunda metade dos anos 70, com a vigência do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICIPIO) e do Programa

de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE) [...] dentre os quais destacou-se o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (CABRAL NETO, 1997, p. 336).

No início dos anos 80, uma grande luta foi iniciada em prol de uma reforma agrária, mas tinha como pauta que a educação fosse priorizada e que esta levasse em conta a identidade e os valores das populações rurícolas. A luta intensificou-se com a adesão dos sindicatos e outros movimentos urbanos que se juntaram aos movimentos rurais e “ganharam” força no combate político do cenário nacional. Com esses movimentos fortalecidos e com a vigência da LDB – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, os espaços educacionais ampliam-se no campo da prática de políticas públicas mais específicas para a educação rural.

Um olhar sobre a história da educação no Brasil tem apresentado um cenário amplo nas discussões e, no Acre não tem sido diferente, haja vista que há uma necessidade de universalizar a educação na zona rural, e, com a aprovação do Parecer nº 36 de 2001 e da Resolução nº 1 de 2002, da Câmara de Educação Básica – CEB/CNE e a universalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Decreto nº 5.154/2004, Resolução do CEE/AC nº 030/2005, resgatou-se um direito negado à população rural. Neste processo de resgate, o Estado do Acre reinicia um novo momento na sua história, que tem início mais precisamente nos anos finais da década de 1990, com a conquista de um governo democrático, que iniciava uma nova era no campo pedagógico e educacional dos acreanos.

Os artigos 12,13, 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e Resoluções nº 3/97 e 2/99, da Câmara de Educação Básica – CEB e ainda os Pareceres nº 9/2002, 27/2002 e 28/2002, e Resoluções nº 01/2002 e 02/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, enfatizam a preparação para o exercício da docência e que o professor precisa de formação superior em licenciatura, nos casos da docência do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e médio.

No Acre, o governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, iniciou, em 1999, um processo de identificação e localização das escolas rurais, para melhor organizar a rede de ensino e implementar programas de formação inicial e continuada para os profes-

res que atuam nas escolas rurais. Primeiro foi implantado o Programa de Formação de Professores em Exercício-Proformação, em nível de ensino médio magistério. Depois implantou-se o Programa de Formação Inicial Rural-PROFIR, em nível superior (licenciatura). Nestes programas, mais de 3.000 professores que atuavam nas escolas rurais – tanto na rede estadual quanto nas redes municipais, mas que não tinham a formação exigida por lei, puderam concluir o curso para atuarem nas escolas e assim melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas localizadas na zona rural em todo o estado.

O governo também procurou melhorar e adequar os prédios escolares e ampliou a oferta de vagas para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e médio nas áreas rurais de difícil acesso, antes atendidos somente com a escolarização da primeira etapa do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). Atualmente, os 22 municípios do Estado do Acre oferecem às populações rurais, a educação básica completa.

Nas áreas de fácil acesso, os alunos são atendidos com a mesma forma de organização do sistema de ensino na zona urbana, ou seja, as escolas oferecem classes seriadas. Nos lugares de difícil acesso, do 1º ao 5º do ensino fundamental, os alunos são atendidos com classes multisseriadas; do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e médio, os alunos são atendidos com a oferta do Programa *Asas da Floresta*. Em todas estas modalidades e ofertas de ensino - Escola Ativa e *Asas da Floresta* – os professores atuantes são polivalentes ou Unidocentes.

Atualmente, quase todas as comunidades rurais do Estado do Acre são atendidas com a oferta da educação básica completa. Ainda existe um grande desafio a ser “vencido”, uma vez que a região de floresta acreana é imensa e a geografia, em muitos casos, não permite o alcance pleno dos objetivos educacionais que é universalizar a educação a todas as crianças e jovens do Acre. Porém, à medida do possível, todos estão tendo os seus direitos assegurados, ou seja, ainda há comunidades esperando este benefício. No entanto, os esforços no cumprimento das legislações nacional e estadual estão sendo viabilizados.

No Estado do Acre, durante muitos anos, apenas uma pequena parte da população rural tinha acesso à escolarização do 6º ano do ensino fundamental. A maioria das crianças e jovens que concluíam as séries iniciais da educação básica, por várias razões, não podiam continuar seus estudos



por ausência de oferta nas regiões onde residiam. Algumas famílias colocavam seus filhos para estudarem na cidade, morando em casa de parentes ou amigos, mas quase sempre estes não conseguiam obter êxito e acabavam abandonando a escola sem concluir seus estudos.

Alguns jovens retornavam aos seus locais de origem, enquanto a maioria enveredava pelos caminhos da marginalidade, da prostituição, das drogas e muitos outros “caminhos” onde passam a perambular pelas ruas, enfrentando verdadeiros desafios para sobreviverem. Muitas vezes, nem mesmo a escola urbana aceita todos os alunos oriundos da zona rural que a procuram, sob o discurso de que os jovens provenientes da zona rural estão fora da faixa etária escolar, isto é, estão em distorção idade-série, que não têm comprovantes de escolaridade, que não acompanham seus programas. Eles são alvos de uma verdadeira discriminação com o aluno proveniente de áreas rurais.

Para Arroyo e Fernandes (1999), a educação do campo cresceu, afirmou-se no movimento de renovação pedagógica brasileira, por isso, não está inferior e pode sim, dialogar “em pé de igualdade” com educadores urbanos, com as secretarias de educação ou quaisquer outras instâncias educacionais e governamentais. No entanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas resultam da construção de um novo currículo (re) organizado a partir de orientações da LDB nº 9.394/96, artigo 28 e, Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002. Ambos os documentos orientam os sistemas na oferta da educação básica para comunidades campesinas, adaptadas às necessidades e peculiaridades da vida do campo e de cada região, os conteúdos curriculares, as metodologias adequadas à realidade dos alunos do campo, inclusive, adequação do calendário escolar, agrícola e climático.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999), o termo campo é a nova nomenclatura utilizada pelos movimentos sociais, a qual deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas destinadas às escolas do campo. Haja vista que o conceito histórico criado para a educação escolar no meio rural, sempre esteve ligado à educação “no” campo, no entanto, ele foi descontextualizado, elitista e excludente, pois era oferecida à minoria populacional residente no campo e nas áreas quilombolas e de reservas florestais.

A escola rural brasileira surge tardiamente e sem a institucionaliza-

ção do Estado. Até meados da primeira metade do século XX, apesar de o Brasil ser um país eminentemente agrário, não tinha educação rural. A educação escolar era privilégio de uma minoria populacional. Devido ao descaso com a educação rurícola, restou a precariedade no que se refere à preparação dos elementos humanos para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, escolas geograficamente mal distribuídas, ausência de formação tanto inicial quanto continuada que atendessem às necessidades docentes, além de um currículo contextualizado às necessidades da população rural, entre muitos outros. É bem verdade que os problemas educacionais não afetam apenas as regiões rurais particularmente as de difícil acesso, mas a realidade como um todo.

Apesar dos investimentos que o governo vem realizando na educação rural – em particular o governo acreano, ainda existe uma questão crucial que precisa ser urgentemente combatida: é o baixo desempenho escolar dos alunos e, até mesmo, dos professores. Este fraco desempenho dos alunos e a dificuldade por parte dos professores para oferecer uma educação de qualidade contribuem para o abandono, a evasão e o alto índice de reprovação escolar. Outro fator preponderante para a baixa qualidade da educação básica na zona rural é a distorção idade-série. Se este ainda é um grande problema a ser superado pelas escolas urbanas, na zona rural é mais grave ainda.

Para Martins (2009), entre as políticas públicas destinadas à educação do campo, existe, vários problemas que precisam ser imediatamente resolvidos, entre eles estão a localização geográfica das escolas, que geram longas distâncias entre estas e as residências dos discentes, os meios de transportes, as estradas, a baixa densidade populacional em áreas rurais, o fechamento de escolas, a formação dos professores para atuarem nas escolas do campo, a organização curricular que atenda os anseios da população camponesa, a baixa oferta de vagas para as séries finais do ensino fundamental e médio, “minguados” recursos destinados à manutenção e construção das escolas do campo, além da falta de pessoal de apoio para cuidar da limpeza do prédio e da merenda, enquanto o(a) professor(a) ministra sua aula. Não é difícil encontrar professor que ao mesmo tempo esteja ministrando a aula, esteja fazendo merenda.

No Estado do Acre, apesar dos avanços educacionais conquistados, ainda apresenta características de professores polivalentes, porém, já não

se vive mais o cenário de descompromisso onde as políticas públicas para a chamada “educação rural” sempre teve como objetivo primordial, sua vinculação a projetos conservadores e de tradicional ruralidade para a nação e para o estado.

A distorção idade-série na zona rural tem vários motivos que podemos enumerar aqui. Porém, vamos “visualizar” dois motivos que são mais cruciais: as distâncias residência-escola e a mobilidade profissional dos pais. O primeiro leva muitos alunos a se ausentarem da escola, alegando o cansaço devido às grandes distâncias percorridas entre a residência-escola, não aguentando o movimento letivo diário. Por isso muitos discentes só frequentam no máximo três dias de aula por semana. Em relação ao segundo, a mobilidade “profissional” dos pais contribui para que a escola funcione com alunos filhos de duas ou três famílias tendo em vista que, geralmente, os pais são funcionários de fazendas e às vezes têm de 5 a 6 filhos matriculados na escola. Quando são dispensados do trabalho, eles se mudam de residência levando quase todos os alunos da escola. Algum tempo depois, algumas famílias retornam para esta mesma comunidade procurando novamente a escola, mas seus filhos já estão reprovados; pois durante o tempo ausente daquela comunidade não frequentaram nenhuma escola. Assim a distorção idade-série cresce a cada ano.

A partir de 2005, a SEE em parceria com a Fundação Roberto Marinho, atendendo antiga reivindicação da população rural e cumprindo dispositivo da lei, emvidou esforços para garantir às comunidades rurais acesso à educação inclusiva e de qualidade, criando o Projeto de Escolarização do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano para Comunidades de Dificil Acesso chamado de *o Asas da Floresta*.

O referido programa foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, através dos Pareceres CEE/AC nº 25/2002 e nº 051/2006 e na Resolução CEE/AC nº 45/2006 cujos fundamentos estavam assentados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme explicitava a legislação nacional (Resolução CNE/CEB nº 01/03/04/2002, Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Lei nº 9131/95), substanciados nas diretrizes e bases da Lei nº 9.394/96. Do ponto de vista curricular, além dos dispositivos regulamentadores da educação nacional, o programa estava estruturado com base nos referenciais curriculares nacionais e nos referenciais curriculares da própria Secretaria de Estado de Educação.

O Programa *Asas da Floresta* além de atender as comunidades rurais de difícil acesso com a oferta escolar do 6º ao 9º ano, procura também adaptar à realidade dos alunos por meio de atividades pedagógicas denominadas de “complementares”. Estas atividades fomentam a pesquisa, aprimoram conhecimentos pela prática, dando outros sentidos ao ensino, oportunizando ao aluno fazer uma relação mais sedimentada entre a teoria e a prática.

O atendimento dessa etapa escolar inicialmente era para apenas 7 municípios do Acre, com 26 turmas e 367 alunos atendidos. Atualmente o Projeto *Asas da Floresta* tem oferta regular do 6º ao 9º ano e está presente nos 22 municípios do Estado. No município de Rio Branco, em 2012, o Projeto *Asas da Floresta* atende 4.477 alunos do 6º ao 9º ano, distribuídos em 313 turmas e 12 escolas Pólo.

De um modo geral, a oferta do projeto tem características diferenciadas da educação oferecida na zona urbana que podem ser observados: nos objetivos, nas estratégias de implantação, na manutenção e no funcionamento da oferta, na abordagem metodológica, nas atividades complementares, no material didático, no acompanhamento pedagógico e na formação continuada dos profissionais. Conforme se fez referência anteriormente, a matriz curricular e o tempo pedagógico escolar também são diferenciados, sem desconsiderar outras experiências vivenciadas pelo Estado do Acre em outros programas de formação de professores tais como o Projeto Ajuri, formação em nível médio para professores da zona rural, que ocorreu na década de 80; o Proformação que ocorreu de 2000 a 2002, que alimentava a esperança de melhoria da escola rural. Do ponto de vista legal, o programa tem como marco LDB nº 9.394/96 e nas normativas do Conselho Estadual de Educação do Acre/CEE-AC.

Por muito tempo no Acre a educação na zona rural recebeu implementos e foram muitas as experiências vividas, porém nenhuma delas se manteve perenemente. No geral, as experiências foram desativadas ou simplesmente esquecidas sem avaliações e/ou discussões para pudesse haver continuidade das mesmas, recebendo investimentos para melhorarem substancialmente. Comumente a experiência do Projeto Seringueiro e a Educação Indígena são apontadas como exemplos de experiências de educação no Acre que procuraram aproximar o teórico ao real, apesar de nenhum destes projetos terem tido suporte para criar em suas populações a

consciência da sustentabilidade por exemplo.

Acerca da educação do campo Arroyo (2007, p. 158) destaca que:

Antes de falarmos de problemas, devemos falar sobre o quanto a educação no campo está avançando. A politização da educação do campo por parte dos movimentos sociais que vem atuando neste setor é um dos fatos mais marcantes na área da educação. E marcante por quê? Porque as questões que chegam ao campo da educação normalmente vêm de novas teorias, inovações e modas pedagógicas.

Os esforços governamentais para levar educação às populações rurais do Estado do Acre têm, ao menos, duas grandes finalidades: a primeira como cumprimento constitucional e a segunda como forma de manter as famílias nas suas comunidades, evitando o êxodo rural e a expansão periférica das cidades, o aumento da miséria urbana, da prostituição, do desemprego e muitos outros tipos de violência típica das áreas urbanas. Além dos aspectos mencionados, vale ressaltar também as peculiaridades rurais como as dificuldades de acesso e população rarefeita. Em grande parte das comunidades, o atendimento requer um formato diferente do que tradicionalmente vivenciamos na educação rural de fácil acesso e na educação urbana.

Neste mesmo sentido, e com o objetivo de minorar as diferenças educacionais entre a zona rural e a cidade o CNE confirmou, em 2002, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, que procuram contemplar a compreensão de que a zona rural tem um modo próprio de organização de vida social e do espaço como fundamento e princípio de constituição da própria identidade do povo que habita as áreas distantes dos espaços urbanos.

O Artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se baseia na legislação educacional brasileira para emanar aos sistemas educacionais, princípios e procedimentos nos seus projetos, condições satisfatórias para a oferta educacional para todas as comunidades tanto rurais como urbanas e que essa oferta seja de qualidade, principalmente em nível técnico e nas formações dos professores.

Esta é a forma mais democrática de construir uma identidade vinculada à coletividade e a realidade planejada pela liderança que sonha me-

lhores “dias” para os seus filhos, num horizonte de igualdade para todos os cidadãos, independentes de onde residem. Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando um intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação “rural” para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

No caso do Estado do Acre, vale lembrar que, a partir de 1989, novas experiências educacionais foram aparecendo, sempre alimentadas pelas esperanças de uma “nova escola rural”, uma escola rural de qualidade e, sobretudo, voltada para atender verdadeiramente as necessidades dos alunos e da comunidade. Dessas experiências se houvesse registros e avaliações, certamente, o presente e o futuro educacional estariam mais bem orientados e com bases mais sólidas, permitindo-se compreender melhor os significados dados aos grupos sociais e à educação rural. Assim as marcas culturais nos permitiriam outra leitura da educação acreana.

Conforme já nos referimos anteriormente, com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a SEE-AC passou a desenvolver o programa cuja perspectiva é garantir a qualidade e o sucesso nas e para as comunidades rurais, pois as diretrizes “contemplam conjuntos de preocupações conceituais e estruturais” (Resolução CNE/CEB nº 1/03/04/2002) resultantes de reivindicações das comunidades rurais que, por muitos anos, lutaram por escola para seus filhos que oferecesse educação básica completa em todas as suas etapas e de qualidade, pois tanto no Brasil quanto no Acre sempre fez parte das lutas dos movimentos sociais o reconhecimento e a valorização do povo campestre, a formação diferenciada de professores para atuar nas escolas do campo, bem como a possibilidade de oferecer às comunidades formas diferenciadas de organizar a educação e escola voltada para a realidade do campo, sem um conhecimento isolado do mundo ao seu redor.

Com o objetivo de melhor orientar as ações desenvolvidas na educação rural, a Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004 instituiu o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja), que mais tarde vieram a sofrer alterações importantes para beneficiarem os jovens e adultos sem escolarização que residiam na zona rural. Depois, esses programas que antes eram exclusivos para as entidades federadas, os

estados, hoje são acessados também pelos municípios via Plano de Ações Articuladas (PAR). O Projovem Campo é outro Programa que visa oferecer escolarização às comunidades rurais em nível de ensino fundamental completo, com qualificação social e profissional integrado, onde aos jovens e adultos trabalhadores rurais é permitido completar seus estudos sem prejuízo profissional.

É bom lembrar também que o Governo Federal/MEC através do PAR-Plano de Ações Articuladas proporciona formação continuada aos profissionais da educação; porém é através dos dirigentes municipais que este benefício chega às comunidades. Todavia, no Acre, foi criado um Programa próprio denominado Programa de Escolarização do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental para Comunidades de Difícil Acesso – *Asas da Floresta* – que visa atender as comunidades rurais do Estado, nas regiões onde a população é rarefeita/dispersa e não é beneficiada com o transporte escolar por falta de estradas e ramais. Implantado o programa *Asas da Floresta* o próximo passo era buscar garantir a qualidade da escolarização do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que impôs a SEE-AC a necessidade de contratar docentes com formação superior nas diversas licenciaturas e que estivessem dispostos a atuarem nas comunidades rurais.

O desafio do Programa era criar uma campanha de incentivo aos professores recém-formados para atuarem na educação rural no “formato” unidocência, trabalho este que requer também que o professor fique à disposição dos alunos, passe a residir nas comunidades onde ficam as escolas durante todo o período letivo e faça parte de um programa de formação continuada para irem apropriando seus conhecimentos e dominando a metodologia proposta pelo programa. Para garantir a continuação da educação básica do 6º ao 9º do ensino fundamental com qualidade às comunidades rurais, a SEE passou a investir na formação *unidocente* dos professores no sistema de formação continuada, ofertando quatro formações ao longo do ano, fazendo acompanhamento quinzenal por técnicos supervisores da SEE e por amostragem pela Fundação Roberto Marinho como forma de garantir a aplicação e a qualidade educação dentro dos padrões propostos pelo programa.

A formação continuada e o trabalho de acompanhamento se fazem necessários por motivos diversos, entre eles citamos: que os professores que têm formação superior nas áreas específicas até então atuavam em

escolas urbanas ou seriadas da zona rural de fácil acesso; têm prática em trabalhar somente com as disciplinas ou áreas da sua formação, pois no Programa *Asas* os professores ministram todos os conteúdos disciplinares da série/ano; escassez de mão de obra qualificada no mercado, além da disposição dos profissionais terem que passar a residir nas comunidades, deixando sua família na cidade e pelo conforto que a zona rural/campo não oferece; assegurar os objetivos da oferta escolar que através desta se espera oportunizar aos alunos das comunidades rurais de difícil acesso, a conclusão da educação fundamental, contribuindo para a melhoria do processo ensino e aprendizagem, bem como a qualidade de vida da comunidade na qual a escola está inserida.

A identidade da escola rural é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva tanto no país quanto no Estado (Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002).

De acordo com as orientações e diretrizes do programa, a formação continuada no sistema *unidocente* para professores, supervisores ou coordenadores pedagógicos é condição indispensável para alcançar os objetivos propostos e obedece a seguinte sistemática: parte da formação é voltada para os princípios da metodologia do programa – trabalha as disciplinas ou áreas do conhecimento; a outra é direcionada para o desenvolvimento de oficinas relacionadas aos conteúdos específicos de cada módulo, haja vista que cada série/ano é organizada por área do conhecimento, dividido em módulos, para melhor organização e facilidade da aprendizagem dos alunos; outro momento da formação acontece com a Fundação Roberto Marinho, oportunidade em que os supervisores ou coordenadores pedagógicos participam com vistas a poderem auxiliar os docentes a garantirem a execução do programa.

O *Asas da Floresta* tem como princípio: o aluno que é centro da aprendizagem e, em função, disso a metodologia procura respeitar o ritmo e os valores culturais e sociais dos discentes, privilegia a contextualização,



a leitura de imagens, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como ato criador dos discentes. A perspectiva é de levar professor e aluno a construir um ambiente de aprendizagem prazerosa, favorecendo o trabalho investigativo e cooperativo, levando os discentes a enfrentarem seus limites individuais e coletivos razão pela qual a potencialidade de cada aluno é valorizada por meio do desenvolvimento da autoestima, da auto-crítica, da disciplina e da organização.

Para que o sucesso da proposta seja alcançado convencionou-se a estruturar as aulas em vários momentos, sempre fazendo uma inter-relação entre eles. É a partir dessa dinâmica que alunos e professores desenvolvem suas aulas. Diariamente o grupo faz uma espécie de acolhida, seja com os próprios alunos e professores, seja com alguém que “visita” a sala no momento da aula. Há um momento em que grupos de alunos, usando a sua criatividade apresentam suas atividades, baseadas na atribuição de cada grupo ou equipe. Assim é construído momentos para que as aulas transcorram em ritmo agradável e, com sucesso.

O Programa *Asas da Florestania* propõe a seguinte estratégia metodológica: as carteiras dos alunos em salas organizadas em círculos para facilitar a visualização, a participação e a socialização de todos no trabalho na aula; o grupo é dividido em quatro (04) equipes; cada uma com nomes e funções assim definidas: Socialização – responsável pela integração dos participantes, da organização das atividades do calendário social e cultural da sala, da mobilização para a participação e divulgação das atividades realizadas pela turma; Coordenação – é a responsável pela organização do ambiente físico, do horário “pedagógico”, da frequência dos alunos e do/a professor/a, providencia a distribuição do material a ser utilizado na aula, incentiva a participação dos demais discentes, entre outras; Síntese - esta equipe é responsável pela apresentação por escrito, dos temas estudados e das conclusões a que os grupos conseguiram chegar. Este grupo também pode e deve enriquecer os assuntos estudados, dando novos enfoques e adaptando ou, fazendo relações da sua realidade com os temas discutidos ou com os interesses dos grupos. A síntese precisa ser diária para não incorrer em fatos irreais e dificultar possíveis consertos; Avaliação - este grupo tem a missão de avaliar o dia letivo. O objetivo central é avaliar a participação dos alunos e o trabalho realizado, verifica o crescimento e a produtividade do grupo, avalia se as técnicas utilizadas pelo(a) professor (a)

conseguiram facilitar a compreensão e a aprendizagem dos discentes, isto é, se os objetivos da aula planejada foram alcançados.

A metodologia propõe ainda outro elemento chamado de MEMORIAL, que é um instrumento de anotação ou simplesmente caderno de registro, que pode ser um caderno ou bloco de fichas. O memorial é dividido em: memorial do aluno, do(a) professor(a) e da sala. Nele, aluno e professor, de forma individual, registram, os seus desempenhos construídos em cada aula, os avanços, as dificuldades e suas soluções; registram também o perfil de chegada à escola e as experiências vivenciadas na sala. Depois, juntos constroem o memorial da sala, que é o registro “maior” do grupo.

Neste tipo de metodologia o/a professor/a já não é mais o/a especialista em conteúdos nem a principal fonte de conhecimentos, ele/a agora é um/a colaborador/a, um/a intermediador/a de relações do aluno-sujeito do conhecimento com o objeto até então desconhecido. É um/a especialista de construção de conhecimento, um/a coordenador/a, dinamizador/a de grupos de estudos; é criador/a de condições que levam os alunos a desenvolverem habilidades e competências para poder “aprender a aprender”.

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos, o professor é figura indispensável. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação de professores, suas formas de participação em sala de aula, em programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais (Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, vol. 1 nº 1, p. 90-102, maio/2009).

As atividades complementares são atividades trabalhadas em forma de projetos, planejadas e executadas dentro de cada disciplina, fazendo uma relação entre a teoria e a prática, levando assim o aluno a compreender melhor os conteúdos da sua vivência com os propostos nas disciplinas ou áreas do conhecimento; as atividades são planejadas com base em apenas 10% da carga horária dos conteúdos relacionais. Estas funcionam como elemento motivador da pesquisa e da busca de soluções dos problemas locais, visando à melhoria e a qualidade de vida da sua comunidade.

## Considerações finais

Durante a realização deste trabalho, foram realizadas leituras e pesquisas documentais, para posterior análise sobre o “comportamento” e a situação da educação no campo, das comunidades rurais em relação à escolarização e, o tipo mais adequado de currículo que possa atender as necessidades destas comunidades e seus jovens. Sabe-se que a educação rural sempre foi relegada à políticas compensatórias e seu desenvolvimento nos reflete às necessidades surgidas a partir de sua evolução e das estruturas sociais agrárias no campo.

A zona rural necessita de profissionais comprometidos com a causa educacional. Professores que gostem e abracem a educação, dentro ou fora do perímetro urbano, onde se trabalha com o sistema de seriação e não conhece os termos: multissérie, unidocência e polivalência. Um dos grandes desafios no Brasil e, em particular no Estado do Acre, é o processo de execução de políticas de formação docente.

Apesar do grande investimento por parte do governo acreano na área educacional, ainda precisa ser feito muitas coisas, isto é, ainda faltam escolas, faltam profissionais capacitados, formação continuada para os docentes e, um currículo que atenda verdadeiramente as necessidades e características de cada comunidade rural. Os currículos trabalhados nas formações não condizem com a realidade e os anseios dos rurícolas acreanos.

A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Por isso, a competência docente não pode separar-se do domínio em extensão e profundidade de um ou mais conteúdos curriculares previstos para o ensino fundamental e médio. Deve-se compreender, aplicar e julgar a relevância, relacionar seus conceitos básicos e fazer a transposição didática dos mesmos, para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica.

Em todo e qualquer tipo de programa educacional, é indispensável à atuação de profissionais com níveis de conhecimento altamente desenvolvido. Portanto, o nível de conhecimento desenvolvido por qualquer que seja o cidadão nunca chegará ser igual ao outro, mesmo que estes se proponham a compartilhar conhecimentos, isto será sempre desigual para quem quer que seja.

O processo educacional escolar nos remete a uma atuação em partilha com outros, seja este mais antigo e experiente, seja novo, o importante é que quanto menor o domínio do conhecimento e de prática, estando ou não direcionado à formação, sempre existirá pessoas envolvidas e dando sentido a esse processo, proporcionando oportunidade de aprender ainda mais sobre o desconhecido.

Nos dias atuais, há quem acredite na extinção da figura do professor, sendo este substituído pelos computadores ou outro tipo de máquinas. Pode estar certo de que em se tratando de educação escolar, os professores serão eternos propiciadores da intermediação formal e central nos processos educativos, possibilitado melhores condições de vida aos participantes da aprendizagem.

Por isso, compreender e discutir formação, condições de trabalho e carreira do magistério, é parte indispensável para a qualidade educacional de qualquer sociedade. Daí, a necessidade de investimento em formações e a certeza de que jamais o professor será “descartável” ou substituído, pois quando formado com qualidade, passa a detentor de saberes que somado ao conhecimento, os resultados o levarão a uma visão integradora de combinações “frutíferas” não só de aprendizagens, mas de desenvolvimento atitudinal que lhe permita a aprender a conviver, a compartilhar a tolerância com o “mundo ao seu redor” e, principalmente na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno ou cada ser.

O Programa *Asas da Floresta* procurou inovar o processo educacional através de uma metodologia que leve os discentes a desenvolverem habilidades básicas e atitudes cidadãs, orientando-os ao exercício do respeito pelo outro e a convivência social como seres dotados de necessidades que, somente através de uma relação saudável, é possível reconhecer no próximo, os sentimentos que também são os seus.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo e território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano.

**A educação básica e o movimento social do campo** – por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo**. Caderno CEDES, v.27, n.72, p. 157-176. maio/agosto 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. **Por uma educação do campo**. (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Vozes: Petrópolis, 2000.

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (Por uma Educação do Campo)**. Brasília, 1999.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002** – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**: Brasília: INEP, 2007.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL, **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2, Brasília, DF: INEP/MEC, 2007.

BRASIL. **Lei 5692/71 Reforma do Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971

\_\_\_\_\_. **Referenciais Nacionais para a formação de professores da Educação Básica**, 2002.

\_\_\_\_\_. Relatório conclusivo da pesquisa “**Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia**”, apresentado ao CNPq. Belém-PA. 2007.

\_\_\_\_\_. Relatório conclusivo da pesquisa “**Políticas de Nucleação**”

**e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia**”, apresentado ao CNPq. Belém-PA. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Nacionais para a formação de professores polivalente**. Versão preliminar, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999.

CABRAL NETO, Antônio. **Política educacional no projeto nordeste: discursos, embates e práticas**. Natal: s. n., 1997.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural**. -Traços de uma Trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento. Formação de Educadoras e Educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONSELHO Estadual de Educação – CEE/AC, **Parecer nº 25/2002**.

CONSELHO Estadual de Educação – CEE/AC, **Parecer nº 051/2006**.

CONSELHO Estadual de Educação do Acre – CEE/AC. **Resolução nº 45/2006**.

CONSELHO Estadual de Educação do Acre – CEE/AC. **Resolução nº 030/2005**.

ESCOLA ATIVA. **Capacitação de professores**. Brasília:

FUNDESCOLA/MEC, 1999.

FERNANDES, Bernardo. et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Caçagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA, 2006.

Frigotto, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARUIN, et al. **Educação do campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa “**Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Amazônia**”, apresentado ao CNPq. Belém-PA, 2004.

GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escolas Rurais multisseriadas e os desafios da educação do campo de qualidade na Amazônia**. Sessão Especial. Escolas Multisseriadas. EPPEN – Encontro de Pesquisadores de Pós-Graduação Norte e Nordeste, 2011.

HAGE, Salomão & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia**. Retrato de realidade de escolas multisseriadas do Para. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, Salomão. **Cases multisseriados: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/Região Amazônica**, GEPERUAZ. Belém - PA, 2003 e 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - MEC. **Resolução RE nº**

**1, de 3 de abril de 2002.**

MARTINS, F. J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.** Congresso Intern. Pedagogia Social, mar. 2009.

MEC/SEB, **Cadernos dos Conselhos Escolares, 5 volumes.** Brasília: MEC, 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - MEC. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 28 de abril de 2008.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **Classes multisseriadas do meio rural: o reconhecimento da diferença como possibilidade de aprendizagem.** Anais do **19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.** João Pessoa, PB, 05 a 08 jul. 2009. João Pessoa: Editora UFPB, 2009. CD-ROM.

RAMOS, Nogueira Marise; MOREIRA, Maria Telma; SANTOS, Aparecida Clarisse dos. **Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de subsídio.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.



## Capítulo 3

# A LEITURA COMO UM DIREITO: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DA ESCOLA NILCE MACHADO DA ROCHA DO MUNICÍPIO DE PORTO ACRE

Ana Galdino da Silva<sup>37</sup>

Ângela Maria dos Santos<sup>38</sup>

Nina Rosa Silva de Araújo<sup>39</sup>

---

37 - Discente do curso de Pós Graduação em Coordenação Pedagógica. Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Acre - /Ufac. Pós Graduada em Psicopedagogia, pela Universidade Norte do Paraná - UNO-PAR. Professora coordenadora pedagógica da Escola Nilce Machado da Rocha.

38 - Discente do curso de Pós Graduação em Coordenação Pedagógica. Pedagoga, formada pela Faculdade de Educação Superior acriano Euclides da Cunha - Inec. Pós Graduada em Psicopedagogia, pela Faculdade de Teologia Batista Betel - FTBB. Professora coordenadora pedagógica da escola Paraíso do Saber.

39 - Professora Assistente da Universidade Federal do Acre - Ufac, lotada no Centro de Educação, Letras e Artes Cela/Ufac. Mestre em Letras: Linguagem e Identidade/Ufac. Formadora de Orientação de TCC do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica vinculado ao Programa Escola de Gestores.

## Resumo

O presente artigo busca discutir as ações de incentivo a leitura como medida positiva na construção de práticas e competências leitoras direcionadas aos alunos da Escola Nilce Machado da Rocha no município de Porto Acre. Objetiva-se com esse trabalho identificar as práticas e ações pedagógicas sobre a importância da leitura no cotidiano escolar do aluno como forma de combate ao baixo índice de nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb dos anos de 2007, 2009 e 2011. Para desenvolver este estudo foram considerados além dos resultados do Ideb, os dados do diagnóstico de leitura dos alunos, observações em sala de aula e aplicação de questionários para 6 professores e o coordenador de ensino, com aporte em um estudo etnográfico sobre a temática em tela. O estudo aponta a necessidade de mudanças na organização dessas práticas e ações pedagógicas efetivas, consistentes e contínuas, com foco nos alunos.

**Palavras-chave:** Leitura; Escola; Alunos; Diagnóstico; Docente.

## Introdução

Sabe-se que a leitura, as práticas e as competências leitoras têm ocupado espaço considerável na educação e a escola possui papel fundamental no que diz respeito à leitura e escrita dos educandos, pois não somente indica o caminho do saber didático, mas influencia nos comportamentos leitores, e observa-se, hoje, que o ensino da leitura e, particularmente, a importância da literatura na formação pessoal e intelectual do ser humano, ainda nas séries iniciais, encontram pouco espaço nos programas de formação inicial e continuada das escolas de nossa rede, como afirma Bamberger (1988, p. 92) “é na escola que identificamos e formamos leitores.”

A partir do contexto acima, este trabalho identificou, a partir de dados documentais, que a Escola Nilce Machado da Rocha, da rede municipal de ensino no Município de Porto Acre, localizada à Rua Luiz Galvez s/nº no Bairro Coronel José Galdino, sofreu nos últimos anos uma brusca queda no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em 2007, a escola

estava com média 2.4. No ano de 2009 alcançou uma nota extraordinária de 4.0, mas lamentavelmente sofreu novamente uma brusca queda, caindo para 3.2 nos resultados de 2011, ultimamente a escola ainda apresenta um ponto crítico no quesito leitura.

Diante de tal situação, buscamos neste artigo apresentar técnicas e fundamentações teóricas que julgamos serem necessárias para os educadores/formadores da escola aportarem às práticas reflexivas sobre a importância da leitura na vida escolar do aluno. É preciso que sejam desenvolvidas técnicas que aumentem a autoestima e o interesse dos alunos pela leitura, para que desenvolva nos alunos comportamentos leitores negativos em positivos, despertando de forma despreziosa o processo de solidificação do aprendizado do leitor.

Nessa mesma perspectiva, o presente estudo também reforça que a partir das novas estratégias docentes de incentivo a leitura possam fundamentar o processo de conscientização dos alunos no movimento de reconhecimento sobre a importância da leitura, gerando, assim, o interesse e gosto na formação de bons leitores. Outros aspectos pertinentes à construção deste trabalho, foi identificar a importância da leitura para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e incentivar a prática da leitura como um ato significativo e prazeroso.

Dessa forma, a base teórica utilizada na construção do referido artigo foi: Bamberger (1988), Freire (1989), Souza (1992), Kleiman (1997), Perrenoud (2000), Zilberman (2003), Kleiman e Moraes (2003). Estes são os teóricos que mais mostraram embasamento sobre o assunto anteriormente enfatizado.

## **O trabalho da coordenação pedagógica: ação de incentivo à leitura**

A situação crítica identificada na escola em estudo aponta a leitura como um fator de preocupação, pois o exercício da leitura está legitimado hoje na mera decodificação de signos gráficos oriundos dos livros didáticos e das propostas curriculares que são impostas pela Secretaria Municipal, o que, na verdade, deveria ser um processo ativo e não passivo, gerando

interação entre leitor e texto, como afirmam Kleiman e Moares (2003, p. 127-128):

O aluno não ler, pois não compreende o texto, apenas o decifra, e o compreende parcialmente, sem costurar os fragmentos. O texto escrito é um objeto diferente do texto falado, e invés de olhar as partes relevantes desse objeto, a fim de perceber suas funções, ele foi acostumado a olhar os seus aspectos superficiais. É como se, ver um objeto qualquer, como o aparelho de televisão, por exemplo, nos limitássemos a descrever seu tamanho, sua cor e o número de botões, em vez de aprender como funcionam os botões e a relação entre a imagem na tela e demais partes do aparelho.

Neste contexto, observa-se a importância que o professor exerce, sendo este o modelo, pois este pode direcionar e incentivar a criação de oportunidades para que o aluno comece a ver a leitura com um novo olhar, o que, com certeza, não será algo fácil de fazer, já que tudo que é novo é difícil de ser aceito, pois causa medo, angústia e, porque não dizer, sofrimento. Mesmo assim, deve-se enfrentar esse desafio e não privar o aluno dessa prática que muito contribuirá para desenvolver o seu comportamento leitor.

Sabemos que o trabalho com a leitura e a escrita tem como foco principal a formação de leitores e escritores proficientes, já que a possibilidade de produzir textos está embasada na prática leitora. Ambas são como sempre um meio para múltiplas finalidades, pois, ler deve ser um objetivo claro e preciso proporcionado e incentivado pela escola.

Perrenoud (2000) diz que um dos múltiplos desafios a ser enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever corretamente, pois a aquisição da leitura e a escrita são imprescindíveis para agir com autonomia nas sociedades letradas, e provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar estas aprendizagens.

Com isso, surge então a necessidade de propiciar técnicas e estratégias para tornar a leitura criativa e dinâmica, fazendo com que os alunos sejam estimulados a terem gosto e prazer pela leitura, pois sabemos que, quando o docente usa de metodologias que não chamam a atenção do aluno, o ato de ler se torna monótono, cansativo e insignificante, sendo até,

muítas vezes feitos por mera obrigação. Como vemos, a leitura é sistematicamente submetida às rotinas padronizadas dentro da escola e termina por perder o sentido.

Quanto a isso, Zilbermam (2003, p. 16) afirma que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para dar intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Diante dessa realidade, cabe aos profissionais refletir acerca de suas práticas pedagógicas, para, a partir de então, dar ênfase maior ao trabalho com leitura. Este deve estar disposto a replanejar suas metodologias e ampliar suas leituras, para que, desta forma, possa proporcionar aos alunos diferentes situações em que se deparem com uma gama ampla de textos, estimulando assim o gosto pela leitura e levando-os a vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos por meio destas.

A vivência pode ser realizada em atividade, como por exemplo: promover debates sobre temas atuais e polêmicos em que exija do aluno o máximo de argumentos plausíveis para convencer a outros acerca de suas opiniões. Para isso, é necessário que o professor seja um mediador e criador de situações em que os educandos possam perceber o papel e função da leitura. No entanto, este precisa em primeiro lugar gostar de ler bons livros, ou seja, deve ser um professor atualizado, pois, como irá seduzir seus alunos para a prática da leitura? Deve-se acabar com esta concepção de que cabe somente ao professor de Língua Portuguesa formar estes cidadãos leitores, pois se assim agir estará renegando o valor social da leitura. Ressalta-se, porém, que o professor de Português deve sim propiciar condições para que o aluno descubra o valor da leitura, levando-o a entender o que é, para que e por que ler, apreciar e valorizar a leitura.

Pensando nisso, nos apoiamos em Souza (1992, p. 22) quando afirma que: “leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias.”

Acredita-se firmemente que o educando não lê porque acha a leitura difícil. Porém, sabe-se que esta torna-se mais difícil pelo fato deste ler pouco, ou seja, por não ter o hábito de exercitá-la. Desta forma, o aluno fica preso num círculo vicioso do qual só conseguirá escapar se alguém (professor - agente norteador e transformador do conhecimento) o fizer perceber que aquela leitura, que num primeiro momento pareceu ser chata e sem importância, torna-se então, algo bastante significativo e prazeroso.

Na verdade o professor deve conduzir o seu aluno a identificar a relação entre a sua vivência cotidiana e os saberes escolares, estabelecendo assim, uma ponte entre o sentido e o significado do seu letramento, como diz Paulo Freire (1981, p. 11) em suas sábias palavras que a “leitura do mundo precede da leitura da palavra”.

Dessa forma, o prazer e o gosto pela leitura concretizar-se-á em uma habilidade natural do desenvolvimento acadêmico do aluno. Em suma, sabe-se que a leitura, de modo geral, exerce um papel primordial na vida de cada indivíduo e, por essa razão, o aluno precisa reconhecer esse valor para partir de então poder praticá-la para um fim social e não somente um ato mecânico de ler por ler, quando o é solicitado.

Portanto, o aluno deve ser um leitor ativo, capaz de compreender e refletir sobre o que lê, extraindo para si informações e conhecimentos precisos que o ajudará a resolver situações que venham a surgir ao longo de sua existência.

## **Caminhos norteadores**

A pesquisa sobre a leitura no contexto da Escola Nilce Machado da Rocha surgiu do interesse em saber como anda as práticas de leitura nesta escola, tendo em vista sua importância na sociedade contemporânea, portanto, hoje a leitura torna-se numa necessidade emergente. Neste sentido foram aplicados alguns procedimentos metodológicos para saber como a escola está se sobressaindo no tocante à leitura, foram aplicados alguns procedimentos que forneceram indicadores que contribuíram na realização dessa pesquisa.

Para realizar esse artigo, foi necessário apropriar-se de procedimen-

tos metodológicos como observações em sala de aula, leitura de livros, questionários para entrevista com 6 professores e 1 coordenador de ensino e diagnóstico de leitura com os alunos.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram de suma importância na orientação e contextualização da real situação em que se encontra essa temática na escola, considerando que o trabalho com a leitura envolve procedimentos e técnicas específicas que são feitas por sujeitos com concepções e valores distintos que implicam diretamente no processo da leitura. Com isso, foi necessário fundamentar-se em bases teóricas consistentes, além de conhecer as concepções e práticas pedagógicas dos professores e o desempenho dos alunos.

Esse artigo se deu mediante observação em sala de aula na Escola de Ensino Fundamental Nilce Machado da Rocha, que teve início nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2012. Durante esse período, tivemos a oportunidade de observar todas as turmas do 1º aos 5º ano, nos dois turnos. Em primeira instância, observamos o ambiente escolar e percebemos que havia uma rotatividade de professores, o que nos deixou inquietas e curiosas.

Nas observações em sala de aula, verificamos que os alunos tinham muita dificuldade para resolverem as atividades propostas pelos professores, pois não entendiam e só resolviam com a intervenção do professor. Porém, nesse espaço de tempo tivemos que parar as observações, pois a escola iniciou os preparativos para a aplicação das avaliações do quarto bimestre.

Nossa investigação foi desenvolvida na Escola Municipal Nilce Machado da Rocha, localizada no bairro Col. José Galdino, Rua Luiz Galvez, no município de Porto Acre. A escola funciona em dois turnos, recebendo aproximadamente 320 alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano e ainda duas turmas com crianças em distorção idade-série, composta por 20 alunos cada uma que também é uma preocupação para a escola, tendo em vista que a cada ano o número aumenta mais devido às crianças que chegam de outras escolas da Zona Rural, principalmente das áreas ribeirinhas e até mesmo de outros Estados ou municípios.

Na referida escola, atuam 10 professores, sendo que 2 desses lecionam nos dois turnos e em anexos diferentes, em virtude da falta de espaço no prédio da escola para comportar a demanda que cresce a cada ano. Essa demanda aumentou após a municipalização, pelo fato dos alunos do 1º ao

5º ano das séries iniciais que pertenciam a outras escolas da rede estadual serem remanejados para a rede municipal e, a única escola que atende crianças nessas séries/anos é a Escola Nilce Machado da Rocha, que não foi ampliada para atender a demanda e a escola não permite que as crianças fiquem sem estudar.

A escola citada é composta por quatorze turmas, sendo doze do 1º ao 5º ano e duas de aceleração, que são formadas pelas crianças que estão em distorção idade série. Porém, a escola só dispõe de quatro salas de aula que tem capacidade máxima para vinte alunos, que são usadas nos dois turnos, e as demais funcionam em dois anexos diferentes e que não ficam tão próximo da instituição. Isso dificulta bastante o acompanhamento por parte da equipe pedagógica que não consegue estar nos mesmos espaços ao mesmo tempo. Com isso, algumas turmas ficam a mercê da própria sorte e aos cuidados direto do professor.

As observações e o diagnóstico foram feitos nas salas de aula que funcionam tanto no prédio da instituição quanto nos anexos, em todas as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, seguida do diagnóstico de Língua Portuguesa que nós mesmas elaboramos juntamente com o coordenador de ensino e o gestor que muito se interessa em acompanhar todas as atividades voltadas aos alunos de sua escola. Após elaborados os diagnósticos, enviamos para a Secretaria Municipal de Educação - SEMEC para análise e possíveis correções, caso fosse necessário. Após a aprovação, então, solicitamos a quantidade de cópias que iríamos precisar. A Secretaria não mediu esforços e logo nos atendeu dentro do prazo que tínhamos estabelecidos. A partir daí iniciou-se o processo de aplicação dos diagnósticos. Primeiramente, junto com a ajuda do coordenador de ensino conversamos com os professores sobre a possibilidade de estarmos realizando um diagnóstico de leitura nos dias 21 e 22 de março, do ano de 2013 sendo aplicado com a presença do professor para manter a ordem e a organização da turma.

A elaboração do diagnóstico se deu a partir das necessidades que os alunos apresentavam sobre leitura, que foi detectado durante as observações feitas em salas de aula com a participação do coordenador de ensino e o professor, que teve participação ativa já que conhecia a turma melhor que nós. A correção do diagnóstico obedeceu aos seguintes critérios: fizemos as tabulações dos dados reais turma por turma, com o objetivo de comprovar



se a ineficácia da leitura contribuía para o baixo rendimento escolar das turmas analisadas. Por fim, foi feita uma tabela com os resultados turma a turma e em seguida, a tabulação em forma de gráfico demonstrativo com os resultados gerais do 1º ao 5º ano e apresentado aos professores e para o gestor, que ficaram bastante preocupados com a situação.

## O que os dados nos mostram

**Tabela 1 - Estabelecendo parâmetros**

PERGUNTAS FECHADAS	RESPOSTAS
01 - Você gosta de ler?	(4) Às vezes (2) Sempre ( ) Quando necessário
02 - Que tipo de texto você costuma ler?	(5) Todos os tipos de textos (1) Apenas alguns gêneros ( ) Somente um tipo de texto
03 - Em que situação a leitura é trabalhada?	(6) Diariamente ( ) Semanalmente ( ) Quinzenalmente ( ) Mensalmente
04 - Que tipo de livros é lido com maior frequência?	( ) Os didáticos (4) Os literários (2) Os dois tipos
05 - O que você pensa sobre a leitura.	(5) É uma ação simultânea a escrita (1) É uma ação posterior a escrita ( ) É uma ação primeira em relação em relação a escrita
06 - Você tem horário e locais fixos para ler fora da sala de aula?	( ) Sim (6) Não ( ) Falta de tempo
07 - Como você enquanto leitor se vê em relação à leitura?	( ) Ruim (1) Regular (4) Bom (1) Ótimo
08 - Sua escola tem desenvolvido projetos de leitura?	(6) Sim ( ) Não
09 - Se sua resposta em relação a questão anterior for sim responda em que periodicidade acontecem:	( ) Bimestral ( ) Trimestral (6) Semestral ( ) Anual

Fonte: Professores da Escola Nilce Machado da Rocha, 2013.

Em análise à tabela 1 constatamos que, dos seis professores entrevistados, a maioria afirma gostar de ler, realizam leituras diárias de todos os

típos de textos, tanto em livros didáticos quanto nos literários. Cinco deles afirmam que a leitura é uma ação simultânea à escrita, apenas um utiliza a leitura como uma ação posterior à escrita e que ambos não têm horários fixos para fazerem leituras, exceto sala de aulas. Estes, por sua vez, se portam como leitor ótimo, bom e regular. Os docentes, em sua unanimidade, afirmam que a escola vem desenvolvendo projetos voltados à leitura e que estes acontecem semestralmente.

A partir dos dados mencionados, percebemos que a leitura é feita como obrigação e exigência da coordenação. Como sabemos, a leitura é uma ação que exige do leitor sensibilidade, gosto e prazer, do contrário, torna-se uma prática rigorosa, cansativa e sem estímulo de ambas as partes, ou seja, aluno e professor.

## O que pensam os professores

Os professores afirmaram desenvolver uma prática de leitura permanente e eficaz, lêem diariamente textos de diversos gêneros, pois sabem que a leitura feita pelo professor é um fator primordial para desenvolver o comportamento leitor do aluno.

Frente a este contexto, somos induzidos a compreender que os professores estão no caminho certo, com pequenas observações. Diante disso, cabe o seguinte questionamento: se os professores desenvolvem uma boa prática de leitura junto aos seus alunos, o que está ocorrendo, pois os alunos não estão desenvolvendo essa prática a contento e muito menos estão tendo interesse em Ler? Parece contraditório, mas ao mesmo tempo, enquanto professor investigador e crítico, decidimos ir além, a fim de levantarmos dados e informações mais consistentes que nos orientasse e ajudasse a compreender melhor o teor da questão.

Partindo desse princípio, aplicamos um diagnóstico de leitura, obtendo, então, os resultados e dados a seguir, que, apesar de preocupantes, são reais. Isso exige da gestão escolar, coordenação e todo o corpo docente uma postura adequada, que tenha como objetivo primordial reverter a situação em que se encontram os alunos da Escola Nilce Machado da Rocha.

Outro fator detectado diz respeito à ausência da família na vida esco-

lar dos alunos quanto à leitura, que tem se tornado um grande desafio para a escola, pois sozinha é impossível desenvolver as habilidades necessárias para que os alunos adquiram o gosto e o prazer pela leitura. Sabe-se que essa é uma prática coletiva que requer compartilhamento de responsabilidades entre os sujeitos envolvidos.

Dentre esses aspectos, foram levantados outros que se constituem fundamentais no estudo e análise das práticas de leitura nesta escola. A seguir, estão descritos dados, informações e resultados importante que merecem ser estudados com maior e melhor precisão.

Levantamos as possíveis hipóteses que acarretaram o declínio dos índices, dentre eles: citamos a falta de espaço físico da escola para atender a demanda, falta da merenda escolar, comprometendo com isso a carga horária e dias letivos, e a metodologia adotada pela gestão da escola, sendo que as turmas de 4º e 5º ano além da rotatividade ainda havia a troca de professores por disciplinas, sendo que o professor que trabalhava Língua Portuguesa e Matemática, lecionavam tanto no 4º quanto no 5º ano, fato esse que dificultava muito o cumprimento do horário dos professores devido as séries/anos funcionarem em anexos diferentes.

**Tabela 2 – Demonstrativo da rotatividade de professores da escola Nilce Machado da Rocha**

ANO	SÉRIE/ANO	ROTATIVIDADE
2010	3º ANO	2
	4º ANO	2
	5º ANO	2
2011	2º ANO	2
	3º ANO	4
	5º ANO	3
2012	2º ANO	2
	4º ANO	2
	5º ANO	2

Fonte: Escola Nilce Machado da Rocha, 2012.

Diante dos dados expostos na tabela 2, fica comprovado que nos 3 (três) últimos anos a Escola Nilce Machado da Rocha sofreu uma grande rotatividade de professores. Vários fatores influenciaram para que essa ro-

tatividade acontecesse, tais como:

- As condições geográficas do município de Porto Acre, se subdivide em 4 (quatro) Vilas e 1 (uma) sede que é onde a Escola está localizada. Os professores, em sua maioria, residiam nas Vilas e tinham dificuldades de locomoção que os levavam, na maioria das vezes, a pedir transferências para os setores mais próximos de suas residências e outras vezes até pediam demissão por falta de condições financeiras;
- Sobrecarga de trabalho, pois a maioria tinha que trabalhar os dois turnos e permanecerem na escola sem as mínimas condições de alimentação e bem estar;
- Salas superlotadas devido à falta de espaço e com pouca ventilação acarretaram problemas de saúde nos professores, fazendo com que eles desistissem no meio do caminho por não aguentar a situação;
- E, o mais agravante de todos esses problemas era que a maioria desses professores que entravam e saíam não tinham formação específica e ainda eram de contratos provisórios e passavam de 3 (três) a 5 (cinco) meses sem receberem os proventos que lhes eram de direito.

Apontamos a rotatividade como um dos problemas que também acarretou o declive do índice, pois, na verdade os professores iniciantes não tinham participado das formações continuadas que eram realizadas na escola no decorrer do ano letivo, além da mistura de crenças e valores dos profissionais interferindo na prática pedagógica e no aprendizado dos alunos, que são os mais afetados diante de tal situação.

Mediante o exposto, seguem tabela 3 e gráfico 1 que mostram a situação em que a Escola Nilce Machado da Rocha se encontra em relação à leitura:

**Tabela 3 – Resultado do diagnóstico**

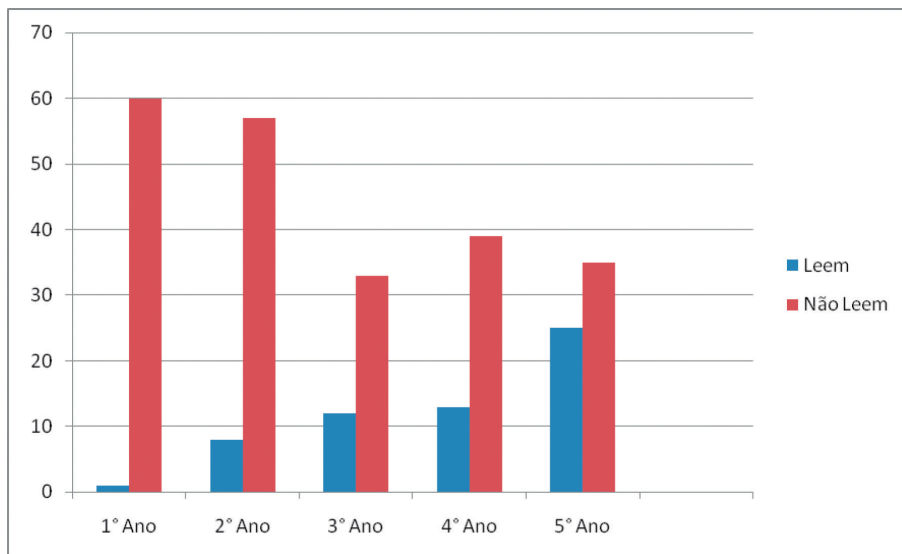
RESULTADO DO DIAGNÓSTICO DE LEITURA		
SÉRIE/ANO	LERAM CONVENCIONALMENTE	NÃO LERAM
1º	1 ALUNO	60 ALUNOS
2º	8 ALUNOS	57 ALUNOS
3º	12 ALUNOS	33 ALUNOS
4º	13 ALUNOS	39 ALUNOS
5º	25 ALUNOS	35 ALUNOS

Fonte: Escola Nilce Machado da Rocha, 2012.

A tabela 3 exibe a verdadeira realidade que se encontra a Escola Nilce Machado da Rocha quanto à leitura. Apesar de serem dados que mostram uma realidade agravante, não deixa de ser verdade. Observa-se que das três turmas de 1º ano existentes na escola hoje e com somatória de sessenta e um alunos, apenas um aluno tem o perfeito domínio da leitura. Das três turmas de alunos dos 2º anos que somam sessenta e cinco alunos, oito somente lêem convencionalmente. Nos dois 3º anos com uma quantidade de quarenta e cinco alunos, trinta e três ainda não dominam a leitura. Dos cinquenta e dois alunos das duas turmas de 4º ano, treze alunos têm total domínio da leitura. E, ainda, de sessenta alunos de 5º ano que estão distribuídos em duas turmas, lamentavelmente trinta e cinco desses alunos ainda não são capazes de lerem com total proficiência.

E, para finalizar a análise dos dados já mencionados na tabela 3, segue o gráfico 1 que também comprova os dados analisados.

## Gráfico 1 – Resultado do diagnóstico da leitura



Fonte: Escola Nilce Machado da Rocha, 2012.

Os dados do Gráfico 1 situa a tipificação dos elementos identificados durante a longa caminhada que vínhamos fazendo nas pesquisas com os alunos do 1º ao 5º ano da Escola Nilce Machado da Rocha, que teve início no mês de Setembro do ano de 2012, quando começamos a fazer as pesquisas em relação ao tema escolhido. Nessa caminhada, fizemos as observações necessárias em salas de aula e percebemos a dificuldade do alunado da referida escola era em relação à leitura, ou seja, os alunos, em sua maioria, não compreendiam o que liam, implicando na qualidade da aprendizagem.

Para tal evidência, após o recesso escolar, voltamos à nossa pesquisa e diagnosticamos o que tanto nos incomodava. É, como já esperávamos, os resultados mostraram que um dos maiores problemas dos alunos da Escola Nilce Machado da Rocha é a ineficácia da leitura.

Em análise aos resultados dos dados do diagnóstico de leitura, verificou-se que nos 1º anos há quarenta e sete alunos que se encontram na hipótese pré-silábica, dois na hipótese silábica sem valor sonoro, dez na hipótese silábica com valor sonoro e somente um está na hipótese alfabética,

ou seja, que já faz uma leitura com proficiência.

Ainda em análise vimos que dos sessenta e cinco alunos diagnosticados nos 2º anos vinte e se encontram na hipótese pré-silábica, treze na hipótese silábica sem valor sonoro, nove na hipótese silábica com valor sonoro, quinze na hipótese silábico alfabética e somente oito estão lendo e escrevendo convencionalmente.

No entanto, quanto ao 3º, 4º e 5º ano as menções não são feitas através de hipóteses e sim por habilidades. Como vemos nos dados do **Gráfico 1**, o público alvo ainda não desenvolveu as habilidades necessárias quanto à leitura de acordo com as séries/anos em que estão inseridos, fato esse que dificulta muito o processo ensino aprendizagem.

## Considerações finais

Ao finalizar este trabalho conclui-se que a escola mesmo com suas limitações de espaço físico, rotatividade de professores entre outros, tem o dever de promover o aprendizado da leitura, pois a mesma tem um papel fundamental na vida do educando e cabe à escola fazer com que os alunos sejam capazes de integrar uma comunidade de leitores.

Diante do exposto, o referido estudo busca contribuir para a compreensão da realidade pedagógica, sem querer atribuir o problema da leitura somente a este aspecto, também elencamos outros, que precisam ser vistos de forma crítica e responsável. Neste sentido, a gestão da escola junto à coordenação deverá tomar as medidas cabíveis no que lhe compete, pois os resultados são preocupantes. Dentre as ações e encaminhamentos, a escola poderá se apropriar dos dados e informações obtidas neste estudo para discutir e demandar ações mais consistentes e contínuas a fim de amenizar a disparidade que há entre leitores e não leitores.

A coordenação pedagógica junto à gestão terá que buscar ações que envolvam o coletivo, professores, alunos, pais e outros. Sendo os alunos foco dessa ação, a qual terá que ser permanente desenvolvido por meio de projetos e outras modalidades, a escola ainda terá que buscar outros mecanismos, como propor uma diversidade de textos e situações diversas de leitura, para que os alunos sintam-se estimulados e passem a ter gosto pela leitura.



Essa não será uma prática simples, pois envolve sujeitos com concepções, valores e visões diversas, principalmente os professores, sabendo que sua prática pedagógica é primordial para esse processo que venha a se desencadear na escola.

Sabemos que ler é uma necessidade básica do ser humano, mas para formarmos bons leitores é preciso que haja educadores comprometidos. É fato que a leitura é um dos caminhos que direciona o educando no mundo. Porém, muitos professores desconhecem a importância da leitura mais especificamente por ignorar seu valor e, às vezes, por falta de informação. A prática educativa da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, se resume a textos repetitivos, seguidos por cópias e exercícios dirigidos e mecânicos que não prendem a atenção do aluno, nem tão pouco despertam o gosto pela leitura que, pelo fato do aluno não entender, ele não questiona, não omite opiniões, nem faz as devidas reflexões.

Para tanto, se todo o corpo docente junto com a gestão e coordenação não se mobilizarem para encarar o desafio de superar a necessidade leitora dos alunos, acredita-se que os índices irão cair, tendo em vista que sem domínio da leitura o aluno não consegue êxito em nenhuma das disciplinas e nem conseguirá ir além de suas limitações.

A coordenação da Escola Nilce Machado da Rocha, diante de tal situação mobilizou toda a equipe gestora, professores e comunidade escolar para juntos traçarem ações imediatas para resolução do problema. Com isso, uma das estratégias que surgiu de imediato foi à elaboração de projetos voltados à leitura envolvendo toda a comunidade escolar. Mediante essa preocupação, acredita-se que a escola, com certeza, vai obter resultados positivos no desempenho dos alunos e em especial contribuirá para o bom desenvolvimento do ensino.

Finalizamos, então, afirmando que é dever do educador proporcionar atividades interessantes e que vá de encontro ao gosto dos alunos, para que a partir daí possa está despertando o gosto e o prazer dos educando pela leitura tornando-os futuros e bons leitores. Diante dos problemas, desafios e dos objetivos da instituição escolar, independentemente de ser um caso relacionado à leitura, como consta em nosso estudo, a mobilização da equipe gestora e da comunidade escolar para reformulação do Projeto Político Pedagógico é extremamente importante para que o planejamento escolar alcance índice e resultados que expressem o sucesso de seus sujei-

tos. Mas, para isso, como afirma Zilbermam (2003, p. 16): “o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”.

## Referências

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5. ed. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1997.

KLEIMAN, A. B. MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**. Tecendo Redes nos Projetos da Escola. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chiftoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, R. J. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

# Capítulo 4

## A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DO *PROGRAMA MAIS* *EDUCAÇÃO* EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RIO BANCO

Lucélia de Sousa Maia<sup>40</sup>

Suzulei Lafuente<sup>41</sup>

Marilu Palma de Oliveira<sup>42</sup>

Tânia Mara Rezende Machado<sup>43</sup>

---

40 - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac), pós-graduada em Gestão Escolar pela Ufac.

41 - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (Unir), pós-graduada em Gestão Escolar pela Unir.

42 - Professora Orientadora, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

43 - Professora Formadora, Doutora na área de Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

## Resumo

A indisciplina escolar tem se configurado em um dos principais desafios da educação contemporânea, e diversas perspectivas de análise têm sido utilizadas para melhorar a compreensão dessa questão. Neste trabalho buscamos destacar a temática, na perspectiva dos alunos e professores e nas contribuições do Programa Mais Educação (PME). Discutimos o conceito de indisciplina, considerando as seguintes perspectivas: a indisciplina como uma construção social dentro das escolas originada na relação professor-aluno e as contribuições da metodologia utilizada no PME como alternativa para minimizar as expressões de indisciplina. A pesquisa teve como caminhos metodológicos o levantamento bibliográfico, a observação direta dos alunos em sala de aula e nas oficinas do PME, tendo como instrumento as entrevistas semiestruturadas com alguns destes alunos e Professores. Por fim, a pesquisa pretende contribuir para a reflexão da prática pedagógica do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Indisciplina escolar; Alunos; Programa Mais Educação.

## Introdução

Um dos temas mais discutidos, hoje, entre os educadores é a problemática criada a partir da indisciplina na escola. Pais, gestores e professores se vêem obrigados a enfrentar os problemas gerados pela falta da disciplina.

A indisciplina escolar configura-se, em nossos dias, como um desafio aos educadores por ser intensamente vivenciada nas escolas.

Segundo Estrela (1992, p. 87), “a indisciplina é vista como fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a conflitos em sala de aula”. A autora acrescenta ainda, que a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional.

Atendendo a esta preocupação, este artigo apresenta uma reflexão

sobre a compreensão dos alunos e dos professores referente à indisciplina escolar e as contribuições da prática pedagógica do Programa Mais Educação. Baseados nisso, surgiu o interesse de conhecer os motivos da indisciplina em uma Escola Municipal de Rio Branco/AC, sob a perspectiva dos alunos, a eficiência do referido Programa na oferta educativa e como o mesmo pode ser mecanismo de combate à indisciplina escolar devido a sua dinâmica pedagógica.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

A fonte desta reflexão foi a pesquisa que realizamos com os alunos e professores. A proximidade com eles possibilitou perceber que tinham uma perspectiva sobre a indisciplina escolar e que investigá-la seria importante para o avanço da compreensão dos processos e das intencionalidades que estão por detrás das expressões de indisciplina.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Rio Branco/Acre, localizada em um bairro periférico da cidade de Rio Branco. Os sujeitos compreendem um grupo de alunos que participam do Programa Mais Educação (PME) e Professores da referida escola.

No total, são atendidos 400 alunos, distribuídos nos dois turnos: matutino e vespertino, destes 180 alunos participam do PME.

Constituíram instrumentos para coleta de dados: O levantamento bibliográfico; a observação direta dos alunos em sala de aula e nas oficinas do Programa Mais Educação e entrevistas semiestruturadas com alguns destes alunos e Professores. No que se refere à análise dos dados, que culminou com a elaboração deste artigo, foram utilizadas as análises de conteúdo e de discurso, já que a pesquisa realizada foi de cunho qualitativo.

Nosso objetivo consiste em compreender o que os professores e alunos pensam sobre indisciplina e, principalmente, por que esses alunos apresentam comportamentos tão diferentes na sala de aula e nas atividades do Programa Mais Educação. Para tanto, foram realizadas entrevistas com um grupo de 4 professores e 10 alunos, totalizando 14 pessoas entrevistadas, abordando conceito, causas, consequências e alternativas para possíveis soluções.

A entrevista semiestruturada mostrou-se a técnica mais adequada

para a coleta de dados para o tipo de investigação que nos propusemos a fazer. Esse tipo de entrevista consiste, segundo Laville e Dionne (1999, p. 188) em “perguntas abertas, feitas verbalmente, seguindo um roteiro organizado pelo investigador, sendo possível acrescentar perguntas esclarecedoras ou reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado”.

Às vezes é necessário mudar a ordem das perguntas em razão de respostas já obtidas. Outras vezes, é necessário acrescentar perguntas quando se quer um aprofundamento das respostas. Poder adaptar a entrevista de acordo com o entrevistado é um dos benefícios desse tipo de entrevista, pois o curso da entrevista pode ser guiado pelo entrevistador, visando os objetivos da pesquisa e com as devidas informações dos dados coletados (CASEY apud SANTOS, 1998, p. 42).

Destá forma, a entrevista se mostrou a técnica mais apropriada para atingir os nossos objetivos uma vez que a maioria dos sujeitos da nossa pesquisa são crianças e a entrevista semiestruturada se aproxima muito de uma conversação deixando-os mais à vontade para expor seus pensamentos e impressões acerca do tema investigado.

O presente texto, portanto, pretende apresentar algumas contribuições relevantes obtidas através da pesquisa. Desta forma, almejamos contribuir com o debate científico sobre indisciplina escolar, fornecendo elementos aos educadores para ampliarem as percepções com relação à indisciplina na escola e as possibilidades da utilização da metodologia do Programa Mais Educação e sua aplicabilidade em sala de aula.

Inicialmente faremos uma abordagem mais geral sobre como a indisciplina tem se configurado no ambiente escolar, suas principais causas e consequências. Posteriormente discutiremos a temática na compreensão dos alunos e professores que se constituem sujeitos da nossa pesquisa. Por fim, destacaremos a filosofia do Programa Mais Educação e como a metodologia aplicada por este programa pode se configurar num aliado da escola para minimizar as práticas de indisciplina no contexto escolar.

## A indisciplina dentro do contexto escolar

A escola é a instituição criada pela humanidade para socializar o saber sistematizado. Sua função social, porém, tem variado ao longo do tempo, pois cada sociedade e cultura criam sua forma de educação de acordo com suas peculiaridades.

Desse modo, a escola, para cumprir sua função social, precisa estar em harmonia com a sociedade a qual está inserida, estimulando sua participação e contribuição nas atividades desenvolvidas. Onde:

A participação é fundamental por garantir a gestão democrática da escola, pois é assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes, tanto nas decisões e construções de proposta (planos, programas, projetos, ações, eventos) como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação (LIBÂNEO, 2001, p. 63).

Assim, com o envolvimento e compromisso de todos, as comunidades interna e externa da escola estarão garantindo a função social da mesma. Tendo em vista que os processos e as ações educacionais estão interligados.

Os problemas de indisciplina afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desdobramento do currículo, e podem transtornar as melhores visões e práticas educacionais.

No cotidiano escolar, observa-se que o comportamento do aluno no ambiente de ensino é reflexo das experiências vividas no meio familiar e social. É comum encontrar alunos problemáticos filhos de famílias desestruturadas, onde um dos pais é ausente por algum motivo ou não dão a devida importância para a vida escolar e social do filho. Apesar dessa importante observação, não se pode atribuir a esse fator como sendo a única causa do problema. É importante perceber que cada indivíduo responde diferentemente aos estímulos provindos do meio. Enquanto alguns indivíduos apresentam indisciplina e agressividade diante de problemas familiares, em outros esse fator não interfere no rendimento e na disciplina em sala.

De acordo com Freitas (2009, p. 21), “a indisciplina pode surgir como alternativa para o “insucesso escolar”, procurando valorizar a sua relação como os outros”. Este fracasso não se refere exclusivamente às notas nas disciplinas, mas também em certos valores que o aluno não vê refletidos nele. E como consequências da falta desses valores, como a constituição física ou intelectual, podem gerar comportamento indisciplinado, tais como agressividade, apatia, desmotivação, desatenção e imaturidade. Tais sintomas devem ser encarados pela escola como distúrbios emocionais, sociais ou fisiológicos, que necessitam de maior atenção.

De acordo com Amado (2001, p. 76), relata que “[...] só se alcança a disciplina através do trabalho consequente do coletivo da escola.” Desta forma, a escola poderá envolver a todos num processo de compreensão e construção com ações significativas para a busca da disciplina e a garantia do envolvimento por parte de todos, para assim ficar clara a necessidade de combate à indisciplina.

Segundo Guimarães (1998, p. 38), “a escola, como qualquer outra instituição está planejada para que as pessoas sejam todas iguais.” Essa ideia se contrapõe à realidade constatada atualmente, na qual a sociedade está em constante transformação. O indivíduo está mudando. Não se aprende hoje da mesma forma que se aprendia há alguns anos atrás. O aluno se vê rodeado de informações provindas dos meios audiovisuais, como televisão, internet, computador.

A homogeneidade requerida aos alunos pela sociedade é vista por muitos estudiosos como mecanismo disciplinar que impõe aos alunos e professores atitudes de submissão.

Para Macedo (2005, p. 71), “essa disciplina e ordem podem prejudicar a criatividade do educando”. Não se pode esquecer que a criatividade é importante, mas a permissividade não é aceitável. Atualmente não se pode impor a uniformidade de comportamento, mas a ausência de disciplina e ordem acarretará, sem dúvida, em atos de indisciplina cada vez mais frequentes a ponto de interferir no processo de aquisição de conhecimento. A solução está no meio termo, uma escola que combine disciplina e liberdade como estímulo à criatividade.

Falar de indisciplina é evidenciar o não cumprimento de regras estabelecidas. No entanto, aplicar esse conceito em educação é um tanto quanto complicado. É frequente a afirmação, por parte dos professores, que os



alunos de hoje são indisciplinados, o que remete à forma como eles foram educados, onde se estabeleciam parâmetros rígidos de comportamento.

Por outro lado, certos comportamentos podem ser considerados por alguns professores como indisciplina, enquanto que, para outros, correspondem apenas a um excesso de vitalidade.

Constata-se que, no contexto educativo, a indisciplina contribui para a exclusão escolar, gerando um problema social grave.

A origem dos comportamentos ditos indisciplinados pode estar em diversos fatores: uns ligados a questões relacionadas ao professor, principalmente na sala de aula; outros centrados nas famílias dos alunos; outros verificados nos alunos; outros gerados no processo pedagógico escolar; e outros alheios ao contexto escolar.

## **Programa Mais Educação e a indisciplina escolar na compreensão dos alunos**

O Programa Mais Educação retoma a temática da educação integral que é a sua essência. Com isso traz o debate entre a educação integral e a escola de tempo integral. A educação integral possui uma organização do currículo com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços como: parques recreativos, laboratórios, auditórios, ou seja, a educação integral retoma as ideias de Anísio Teixeira e compartilha de seus ideais de que a cultura, as artes e os esportes devem constituir-se como componentes do currículo escolar.

Com as atividades/oficinas do Programa, a cidade, com seus diferentes espaços, torna-se um território educador onde o aluno vivenciará outros ambientes e campos de conhecimentos. Não há fragmentação do aprendizado, podendo ser compartilhados com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos que envolvam cultura, esporte e meio ambiente. A busca da educação integral quer superar as desigualdades sociais mantidas infelizmente pela cultura escolar.

Os alunos precisam estar mais perto de sua comunidade, interagir pelo bairro, pela cidade e pelos equipamentos e espaços públicos para que possam conhecê-los; ver como as pessoas utilizam-nos, para valorizá-los e

construir, assim, suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com a sua comunidade.

Para isso, o PME é de suma relevância para o âmbito escolar, pois:

É a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Este trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. (Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009).

As escolas precisam refletir sobre seus currículos escolares, principalmente as metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos e em que espaços serão dados. Determinados locais além da escola possuem grande potencial educativo que podem contribuir para aprendizagem dos alunos, pois esses locais fazem parte da vida social desse grupo e são ricos de significados e valores para serem apreendidos. Dessa maneira o Programa Mais Educação, visto na perspectiva da cidadania das crianças e adolescentes implica também reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade.

Em uma Escola Municipal de Rio Branco/Acre, na qual realizamos nossa pesquisa, os problemas de indisciplina não diferem das demais escolas. Para tentar compreender as causas que se destacam, e que mais contribuem para a indisciplina frequente de alguns alunos, nos propomos a conversar com os mesmos com o intuito de que nos relatassem os motivos pelos quais agem dessa maneira, ou seja, quebrando regras comumente estabelecidas para que se tenha convivência com o outro de maneira respeitosa. Intencionamos, com isso, perceber os motivos da indisciplina na compreensão dos alunos.

Em entrevista com um grupo de alunos sobre a indisciplina, percebemos os motivos e sentidos manifestados por eles, tendo em vista que os mesmos conseguem atribuir causas para as expressões de indisciplina, quando relatam suas atitudes e comportamentos, seja na sala de aula ou fora dela, expondo o que os levam a agir daquela maneira.

O aluno A<sup>44</sup> afirma que, “As aulas são muito chatas, o professor não tem criatividade, a gente se cansa de tanto ouvir ele falar e de tanto escrever. Não é só eu que bagunço, meus colegas também.”

A didática aplicada pelos professores não desperta nos alunos o interesse pelo conteúdo que lhe está sendo oferecido, levando os alunos à prática da indisciplina é, sobretudo o professor que produz e comunica normas sociais que julga necessárias para exercer sua ação pedagógica, e assim prescreve determinadas posturas e regras a serem aceitas, muitas vezes sem a devida discussão com os alunos.

A aluna B<sup>45</sup> afirma, “Eu odeio matemática. Como eu não entendo nada do que a professora está explicando, eu também não deixo meus colegas aprender, eles são tudo puxa saco dela. Eu gosto das aulas do Mais Educação, lá o monitor tem paciência e a gente usa jogos e ai eu aprendo mais.”

O significado atribuído seria de natureza pedagógica, ou seja, que a indisciplina viria para denunciar a fragilidade da prática do professor, através principalmente, da ausência da aplicabilidade do que foi planejado e de organização das aulas, o que poderia, também, denunciar a fragilidade do currículo.

A aluna C<sup>46</sup> relata que, “O professor pergunta por que eu não fiz a tarefa de casa. Ninguém me ajuda lá em casa, ele nem espera eu explicar e já fala que eu não quero ser ninguém nessa vida. Eu bagunço mesmo, eu só não bagunço na hora do Mais Educação, porque é legal participar das oficina. A gente não fica só na sala de aula. A gente vai para diferentes lugares para aprender também, por exemplo, já fomos no Palácio Rio Branco, no Museu, e foi muito legal.”

O conteúdo tem de ser significativo para o aluno, vivenciar as experiências proporcionadas pelo Programa Mais Educação, através de visitas a diferentes lugares e a dinamicidade pedagógica das oficinas, levam os alu-

---

44 - Aluno do 3º ano do ensino fundamental, 10 anos.

45 - Aluna do 4º ano do ensino fundamental, 11 anos.

46 - Aluna do 2º ano do ensino fundamental, 9 anos.

nos a ter mais prazer em envolver-se neste aprendizado. A prática rotineira dos professores em sala de aula contribui para a indisciplina de seus alunos.

É interessante perceber que a leitura que os alunos fizeram da indisciplina, na sala de aula e na escola, extrapola a leitura feita por seus professores. Para boa parte dos professores, dos alunos entrevistados por nós, a indisciplina estaria atrelada ao comportamento dos alunos.

O professor X<sup>47</sup> afirma que, “A indisciplina acontece porque alguns alunos não se interessam em aprender, só querem brincar, não gostam de escrever e acham que podem tudo, inclusive atrapalhar os demais colegas que querem ser alguém na vida.”

Tais professores tendem a relacionar a indisciplina as suas causas, sem atribuir-lhes sentidos. Percebemos também que os professores tendem a focalizar mais os alunos individualmente e não o grupo ou os subgrupos de alunos que estão presentes na sala de aula. Agindo assim, ignoram as forças sociais que determinam o comportamento dos alunos.

A professora K<sup>48</sup> afirma que, “Os mais bagunceiros são alunos repententes e continuam indo para o mesmo caminho. Estes se recusam a fazer as tarefas que lhes são propostas, só fazem o que sabe. O que não sabe, não apresenta interesse em aprender. Acham que eu tenho tempo pra ficar usando joguinhos em matemática, por exemplo. Eu explico várias vezes a mesma coisa, mas não querem aprender.”

A indisciplina nesta Escola Municipal pode ter relação com o fraco rendimento escolar dos alunos. O seu insucesso pode levá-los a investir pouco nas tarefas escolares e a desinteressarem-se pela escola, desencadeando, eventualmente, emoções negativas, traduzidas em comportamentos inadequados.

Porém, os alunos conseguem tanto atribuir causas para a indisciplina quanto também apontar os sentidos da indisciplina, relacionando-os ao trabalho do professor.

A disciplina pode ser compreendida pelos alunos com sentidos distintos, em função do espaço onde ocorre: dentro de sala de aula ou fora dela. Quando as expressões de indisciplina ocorrem dentro da sala de aula, teriam o sentido de interromper o processo aula ou de desafiar o professor.

---

47 - Professor do 4º ano do ensino fundamental.

48 - Professora do 2º ano do ensino fundamental.

De acordo com a professora Y<sup>49</sup>, “Entendo o porquê dos alunos preferirem participar da oficina do Programa Mais Educação voltada para Matemática, por exemplo. Com certeza o aprendizado é mais prazeroso, tendo em vista que são utilizados vários tipos de jogos que contemplam o que eu trabalho na sala de aula. Mas a carga horária das outras disciplinas não me permite ter o tempo necessário.”

Poderíamos entender que tais expressões de indisciplina estariam sinalizando algo que precisa ser (re)pensado, (re)feito e (re)significado dentro de sala de aula, sobretudo na dimensão da organização didática e metodológica das aulas e do próprio currículo.

Os depoimentos dos alunos nos levam a compreender que a indisciplina, na escola, teria um caráter defensivo e um caráter ofensivo. O primeiro, visando estabelecer um contraponto diante das situações consideradas pelos alunos como pouco interessantes e ou ameaçadoras. O segundo, visando interromper a aula, seja por não satisfazer às expectativas dos alunos, seja simplesmente por se recusarem a cumprir normas estabelecidas.

Percebemos que estes gostam de estar na escola, e que quando participam do Programa Mais Educação denotam respeito para os outros, principalmente, aos professores/monitores, sendo o respeito à forma adequada de tratamento entre as pessoas.

O Programa Mais Educação implantado nesta escola desde 2009, atende 180 alunos e oferece oficinas de Letramento, Matemática, Capoeira, Futebol, Xadrez, Teatro no contraturno, ou seja, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas.

O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola.

O Programa Mais Educação tem sido uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de uma Educação Integral que influencie na aprendizagem e na formação da vida cotidiana do aluno.

Observamos os alunos durante a participação destes nas oficinas (letramento, matemática, capoeira, xadrez, teatro e futebol) oferecidas na escola. A indisciplina não foi manifestada, o envolvimento efetivo destes

---

49 - Professora do 3º ano do ensino fundamental.

alunos considerados indisciplinares nos surpreendeu e confirmamos o que estes destacam em suas falas.

Percebemos, através de nossas observações, que a dinâmica pedagógica do Programa Mais Educação colocada em prática e utilizada pelos professores/monitores, envolve e desperta o interesse dos alunos envolvidos. A utilização de materiais concretos e jogos didático-pedagógicos atraem os alunos para o aprendizado, contribuindo, assim, para que os alunos não se ocupem ou transfiram sua atenção para outras situações que os cercam.

As experiências de solidariedade entre os alunos são altamente educativas e, portanto, formativas, na medida em que servem ao seu desenvolvimento social e pessoal. Assim, pode-se inferir que a escola deve deixar espaço para o exercício da solidariedade, já que a autonomia dos alunos se desenvolve na medida em que eles próprios criam e aplicam suas normas e critérios.

Outro aspecto que consideramos importante é o fato de podermos da fala dos alunos, depreender, uma perspectiva sobre indisciplina escolar, que estaria relacionada à produção de desordem. Isso nos é evidenciado nas diversas vezes em que os alunos se referiram à indisciplina como “bagunça”. Mostraram-nos, através das falas, que a indisciplina estaria relacionada a dois diferentes níveis de comunicado.

Um primeiro nível seria o da indisciplina, como sinalizadora de algo que está incoerente ou que não corresponde às suas expectativas. Neste caso, poderíamos incluir as normas e as regras que norteiam o processo aula e os trabalhos na escola como um todo.

O segundo nível seria o da indisciplina como denunciante de práticas pedagógicas inconsistentes e frágeis. Neste caso, a indisciplina estaria denunciando aulas “desinteressantes”, por conta de um currículo mal trabalhado, bem como falta de efetivação do planejamento e de organização do professor.

Assim sendo, os alunos sugerem como forma de enfrentamento às questões de indisciplina, o diálogo, o respeito e a dinamicidade pedagógica, como alternativas apropriadas, o que refletiria uma busca de orientação em relação às expectativas dos professores, fato este comprovado por nós, nas observações em sala de aula, onde os alunos, ao compreenderem, com clareza, o significado do que lhes é solicitado, minimizam os eventos envolvendo expressões de indisciplina na sala de aula, ou até propiciam a normalidade da aula.

## Considerações finais

Diante do que foi explicitado é possível compreender, mesmo em caráter complexo, questões de indisciplina escolar. Destacamos como via promissora, investigar junto aos alunos possíveis relações entre as expressões de indisciplina e os aspectos das práticas escolares que lhes causam descontentamento ou as possíveis relações entre a indisciplina na escola e a recusa em cumprir expectativas sobre serem sujeitos passivos, e saber dos alunos em que medida a indisciplina na escola interfere no currículo praticado.

Destacamos que não se trata apenas de colocar em evidência o comportamento dos alunos. Seria necessário focalizar todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento social e psicológico e que podem ter relação com as práticas educativas oferecidas pela escola. Com isso queremos afirmar que, o fato de o aluno não acompanhar os estudos e conseqüentemente não aprender, pode ser o motivo de expressar indisciplina.

Assim, evidenciamos a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem em sua grade curricular conteúdo sobre indisciplina escolar, instrumentalizando dessa maneira os acadêmicos. Aos professores que já atuam, proporcionar formação continuada através de grupos de estudo dentro da própria escola.

Destacamos que é necessário fornecer aos educadores, e particularmente aos professores, uma perspectiva capaz de mostrar-lhes o quanto os alunos são capazes de perceber fragilidades nas práticas pedagógicas.

Sugerimos, então, que a dinamicidade pedagógica e a metodologia utilizada nas oficinas do Programa Mais Educação possam ser levadas até a sala de aula para que a aprendizagem aconteça de maneira mais eficiente e que o professor distribua bem o seu tempo em sala de aula, garantindo o cumprimento dos conteúdos previstos. Para tanto, faz-se necessário que as aulas sejam bem planejadas, garantindo, desta forma, a participação mais efetiva dos alunos minimizando as expressões de indisciplina.

Fica evidente, ainda, a necessidade dos professores buscarem compreender melhor os motivos da indisciplina e aprender a reconhecer as necessidades que suas expressões podem estar comunicando.

Argumentamos que a visão da indisciplina escolar na perspectiva de

alunos é capaz de fornecer alternativas de entendimento não somente sobre seus motivos, mas também possíveis elementos de como fundamentar maneiras de condução pedagógica no trabalho com as questões de indisciplina na escola.

O importante, a nosso ver, é que os educadores permitam-se reflexões constantes sobre o tema, visando à qualidade do processo ensino-aprendizagem que se encontra transversalizado por professor-aluno-regras.

A escola pode implementar políticas internas para lidar de forma preventiva com a indisciplina, tornando-se, assim, espaço humanizado, democrático, onde se cultiva o diálogo e a afetividade

Embora seja difícil e complexo lidar com o problema da indisciplina, a escola não pode desistir e nem se acomodar. Não pode deixar que a educação silencie, limite os alunos e que impeça seu desenvolvimento criativo e participativo em sala de aula.

Portanto, precisamos de uma escola que valorize as Organizações Coletivas, os programas oferecidos pelas instâncias estaduais e federais e, que contribua para a construção da autonomia e desenvolvimento intelectual dos alunos, a fim de que se conquiste uma sociedade democrática.

## Referências

AMADO, João da Silva. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto Alegre: Asa, 2001.

BRASIL. **Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/EDUCAÇÃO INTEGRAL, no exercício de 2012**. Ministério da Educação, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.slaideshare.net/Jeovany12/manual-2012-programa-mais-educacao>> Acesso em: 01 abr. 2013.

D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: E.P.U., 1989.

DE LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação Pedagógica, disciplina e**



**indisciplina na aula**. 3. ed. Porto Alegre: Porto, 1992.

FREITAS, Eliana Maria de. **As conseqüências da indisciplina escolar no processo ensino aprendizagem**. Universidade Gama Filho. Ceará, 2009.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na Escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, nº 95, Jan/abr, 1999. p. 101-108.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância e punição na escola**. Campinas: Papirus, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino de. **Disciplina**: Tá Combinado. Nova Escola. São Paulo: Ano XX, nº 183, 2005.

SANTOS, Cynthia Arrusul dos. **Avaliação da execução musical**: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano. Dissertação de mestrado- UFRGS. Instituto de Artes. Porto Alegre, 1998.

A organização deste livro se deu com o objetivo de divulgar os resultados das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos cursistas da 1ª edição do Curso de pós-graduação Lato sensu em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Universidade Federal do Acre, por meio do Programa Nacional Escola de Gestores, em parceria com SEE-AC, Semes e Unidime-AC. Por isso, a perspectiva pensada foi a de que os diferentes capítulos fossem produzidos por meio do esforço coletivo de dois ou mais cursistas/coordenadores/professores/formadores do Curso. Com a apresentação dos artigos, agora capítulos deste livro, tornou-se possível contemplar, nesta edição, as seguintes temáticas: (a) As relações escola-professor-aluno-família; (b) A escola, as práticas pedagógicas, o planejamento e a avaliação escolar e (c) A educação integral, a educação inclusiva, os processos de leitura e a indisciplina no contexto das escolas do Acre.

