



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

TECENDO REDES DE APRENDIZAGEM: DOCÊNCIA, INCLUSÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO ESCOLAR

Arisa Araujo da Luz - UERGS
Matheus Venquiaruti - UERGS/EMEI SAM
Mirna Suzana Vieira de Martinez – UERGS
Tatiane Pinto Marque – IMEI Inácia Gomes Caldas/Tia Negrinha

RESUMO

A escola, mesmo nascida em outros tempos, ainda é filha deste tempo, com resquícios de seu passado, o que instiga a pesquisar a temática das relações do fazer docente, inclusão, coordenação pedagógica e avaliação escolar na própria escola e lança luzes, abre possibilidades e inspira educadores(as) a encontrar alternativas à um planejamento e prática inclusiva. Nesta ênfase, apresentamos recortes de três pesquisas entrelaçadas com a docência e inclusão, coordenação pedagógica e avaliação escolar, realizadas na região das missões e campanha do RS no eixo Saberes da Didática, formação e desenvolvimento profissional de educadoras(es). Os artigos dialogam de forma colaborativa, compartilhando conhecimentos, práticas inovadoras, experiências docentes e aprofundamento do que é realizado na escola, na busca de compreensão do processo ensino-aprendizagem. A docência inclusiva visa garantir o acesso e permanência equitativa, com oferta de educação para todos/as, a coordenação pedagógica é fundamental para garantir alinhamento nessas práticas e a avaliação escolar, por sua vez, é o processo de analisar o desempenho do/as alunos/as e a resposta de uma análise da prática profissional. Articuladas, promovem o desenvolvimento integral e valorizam profissionais de educação, contribuindo para uma escola realmente viva. De forma provisória, pois em eterno movimento, podemos afirmar a importância e determinação docente na escola, da coordenação pedagógica até a regência em sala de aula, centrada muito no perfil deste profissional, com carência de investimentos, mas acima de tudo, de valorização do que é realizado na escola, no enfrentamento aos desafios diários. E, são muitas superações.

Palavras-chave: Escola, Inclusão Escolar, Coordenação Pedagógica.

PRÁTICAS DOCENTES E INCLUSÃO: QUAL A RELAÇÃO ENTRE O SUCESSO DE TODOS(AS) NA ESCOLA?

Arisa Araujo da Luz - UERGS
Matheus Venquiaruti - UERGS/EMEI SAM

RESUMO

Artigo fruto de pesquisas e estudos realizados na inclusão escolar e docência, articulado as práticas docentes mobilizadas na escola, com objetivo geral de investigar a inclusão escolar e a relação com as práticas docentes realizadas em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como encaminhamento metodológico a cartografia, mapeando o que teoricamente chamamos de inclusão escolar e o que é realizado na própria escola, ao mesmo tempo que investiga as práticas pedagógicas docentes realizadas, numa relação estreita com o sucesso das aprendizagens escolares. Como resultados dos estudos e vivências e na intenção de divulgar o que são as práticas docentes consideradas inovadoras na escola que possibilitam a efetiva aprendizagem de toda a turma, foi proposta e realizada pela universidade, o Primeiro Salão de Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino, tendo onze (11) trabalhos expostos e publicados em anais. Nesta ênfase espera-se contribuir com a efetiva inclusão na escola, divulgando práticas docentes que auxiliem na inclusão do alunado caracterizado como pessoa com deficiência, mas como possibilidades de aprendizagens de toda a turma, com a superação de desafios e antigos e surrados discursos de que falta investimentos e preparação docente para que haja a efetiva inclusão escolar, sem, contudo, caracterizar o perfil docente, como único responsável pela aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Práticas docentes, Inclusão, Escola.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço socialmente construído e é parte de nosso tempo, do tempo que estamos vivendo. Numa analogia simplista e rasa a Paulo Freire, no livro Educação como Prática da Liberdade, a escola tanto produz a sociedade como é produto desta mesma sociedade.

Este artigo é fragmento dos resultados de projetos de pesquisas realizados ao longo de uma década, mais especificamente em projeto aprovado no Edital Interno - UERGS 001/2022-23 e que se caracterizam pelo aprofundamento de estudos na interface da docência e da inclusão escolar. Tem como bases teóricas estudos da didática, práticas de ensino e inclusão escolar, com pesquisas realizadas na formação inicial e continuada docente, no estudo de documentos e políticas públicas sobre a inclusão escolar, no acompanhamento de práticas docentes na sala de aula, em rodas de conversas com docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental, tudo articulado às vivências na própria escola. Nesta ênfase, faz-se importante lembrar que todo o pesquisador e toda a pesquisadora docente que investiga as vivências escolares, traz consigo uma bagagem de vida dentro da escola e manifesta em vários momentos dentro do espaço desta escola e desta sala de aula, hoje pesquisadas.

Este artigo é um recorte destas pesquisas, pincelando as vivências pela presença da universidade nas escolas, acompanhando, observando, dialogando e ofertando formação docente em projetos de extensão, na formação continuada, buscando responder qual a relação entre o sucesso de todos(as) nas aprendizagens escolares e as práticas docentes na efetiva inclusão de alunos com deficiência?

Para tentar responder à questão da relação das práticas docentes na efetiva inclusão escolar, onde além das aprendizagens escolares está a participação ativa de todos/as, respeitando as características de cada aluno/a, elegemos como objetivo geral investigar a inclusão escolar e a relação com as práticas docentes na aprendizagem de todos e todas na escola em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas do município sede da universidade. Reforçamos que a intencionalidade foi pesquisar as aprendizagens de toda a turma, em escolas sabidamente com alunos/as com deficiência.

O projeto guarda-chuva teve como encaminhamento metodológico a cartografia, mapeando o que chamamos teoricamente de inclusão escolar, na própria escola, ao mesmo tempo que relacionamos o sucesso das aprendizagens escolares com as práticas docentes realizadas, na efetiva inclusão escolar, mantendo-se como proposta metodológica neste recorte. A cartografia permite o redesenho, vislumbrar outros caminhos e outras formas de caminhar durante o percurso da pesquisa,

Da presença na escola, foi espichada a linha de pesquisa, circundando todos os espaços escolares e para tal foi incluído diálogos com as professoras ¹de AEE – Atendimento Educacional Especializado. As professoras do AEE em seu atendimento pedagógico docente, relatam esta relação estreita das práticas pedagógicas docentes, do apoio da escola com a efetiva aprendizagem escolar. Neste momento, enquanto pesquisadoras/es aumentamos o foco e não centramos apenas nas aprendizagens escolares de alunos com deficiência, mas em toda a turma.

Importante contextualizar que a pesquisa trazida neste artigo, foi e continua sendo realizada, em uma cidade com menos de 30 mil habitantes e a universidade oferta várias formações docentes solicitadas pelo Secretaria Municipal de Educação. Embora no ano de 2022/23 as pesquisas foram focadas na investigação da relação da docência e inclusão escolar,

¹ Escrita no feminino, pois são todas professoras que se identificam com este gênero.

XXII ENCONTRO NACIONAL DAS APRENDIZAGENS DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA. Para tal, as professoras do AEE em seu atendimento pedagógico docente formalizam esta relação das práticas pedagógicas docentes e a efetiva aprendizagem escolar, com a atenção de não calcar apenas na docência da professora regente, mas na escola.

Como resultado visivelmente forte das vivências nas escolas e dos estudos na UERGS, no Grupo de Pesquisa Docência e Educação Inclusiva – GruDEI foi realizado o 1º Salão de Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino, que divulgou as práticas inovadoras realizadas na Educação Básica no município bem como, oportunizou encontro para conhecimento, apropriações, reflexões e análises das práticas inovadoras de ensino que são realizadas nas escolas e a aprendizagem de todos e todas.

METODOLOGIA

No recorte realizado para este artigo, a cartografia permanece como proposta metodológica, mesmo quando pincelamos as vivências na escola, num período de dois anos, em que a simples presença da universidade nas escolas, acompanhando, observando, dialogando, para responder qual a relação entre o sucesso de todos(as) nas aprendizagens escolares e as práticas docentes na efetiva inclusão de alunos com deficiência?

Neste sentido, em vez de acompanhar em espaços de sala de aula as atividades docentes realizadas, foram propostas conversas individuais e coletivas, presenciais e virtuais, mas centradas nas práticas consideradas inovadoras e que possibilitam a efetiva inclusão escolar. Com isso foi-se mapeando o que se considera importante na fala destas docentes, redefinindo percursos, rememorando momentos e dizeres, em reuniões nas escolas, na universidade e com o grupo de pesquisa. Tudo respaldado em leituras que sinalizam a aprendizagem de todos/as e como vão se constituindo essas práticas, em movimentos permanentes, que são trabalhadas nas escolas da rede pública de ensino, mantendo o debate e encontrando como resultado, forma de socializar estes desenhos realizados.

A cartografia é um meio possível de desatar esse novelo para deslocá-la na trajetória de uma questão que nos parece cara ao território educacional. Não que possa ser tomada como um articulador do vocabulário conceitual de Deleuze e Guattari; lançaremos mão, daqui para frente, apenas de alguns dos seus modos de conceituação que nos parecem solidários e potentes para dispor a cartografia na pesquisa em educação. Arriscamos um caminho de encontro: a conceituação de cartografia, implicada na filosofia da diferença de Deleuze e na sua parceria com Guattari, faz eco ao que há de ser pensado sob uma pesquisa em educação: a vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais. (OLIVEIRA, PARAÍSO, p. 169, 2012).

A cartografia possibilita esse olhar, sustentado na subjetividade, trazidas nas falas nas das professoras e pesquisadoras/res nos encontros agendados e/ou encontros casuais da rotina diárias de quem mora e convive em uma cidade pequena do interior do estado. Quando reuniões agendadas nas escolas ou na universidade em rodas de conversas, mesmo de forma coloquial, eram momentos mais formais, com certa atenção nas afirmações e na relação teórica. Já em momentos de convívio nas salas de professores/as, nos espaços de recreio, entrada e saída da escola, nas práticas das salas de aulas e nas salas multifuncionais², funcionando dentro da escola regular e com atendimento em turno inverso a matrícula dos alunos/as com deficiência, nestes espaços o diálogo fluía, podendo apontar quais as contribuições que emergem, para a inclusão sempre em movimento e em novas possibilidades.

Como método de pesquisa, a cartografia foi, originalmente, pensada por Giles Deleuze e Félix Guatarri (2011), na década de 1960, no contexto da esquizoanálise, tendo em vista que, no entendimento deles, os modelos de pesquisas disponíveis à época, de cunho eminentemente demonstrativos-representacionais, não se adequavam e nem conseguiam dar conta do teor processual do objeto dos seus estudos, qual seja, processos e produção de subjetividade. (<file:///C:/Users/Acer/Downloads/826-Texto%20Artigo-3264-1-10-20160706.pdf>).

Do projeto de pesquisa aprovado em EDITAL interno da universidade, copio os entendimentos da importância de percebemos que se trata de pesquisa social, na área das ciências humanas, na educação e expondo todo o rigor exigido na escrita e possíveis intervenções, pois quando se elege a cartografia como proposta metodológica, ou seja, quando o foco é mapear as práticas docentes realizadas e traduzidas como inovadoras nas falas docentes pelo alunado incluído na escola regular, com aprendizagens escolares efetivas é basilar entender qual a referência que realizamos quando propomos a cartografia como caminho de pesquisa. Ou seja, não estamos falando de um método comumente utilizado em pesquisas, mas que começou a ser visto e referenciado nos espaços da educação, como método de pesquisa no Brasil, recentemente e é interessante apontar:

A cartografia é um método formulado por G. Deleuze e F. Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, p. 01, 2007).

² Salas multifuncionais, antigamente denominadas salas de recursos.

Visualizar o percurso, centrar e estar na escola, poderá ter efeito potencializador no redirecionamento de atividades para que sejam realizadas, outros estímulos de estudos, leituras, debates e a sistematização de ações realizadas neste espaço de aprendizagens, tanto de alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como com docentes regentes das turmas, ao rever e repensar as próprias práticas docentes, principalmente quando socializadas em espaço científico-acadêmico. O mais incrível na cartografia é a possibilidade de vários autores serem chamados para o estudo bibliográfico sem ferir a caminhada, mas ao contrário, refletindo e até gerando novos traçados.

Cito Sandra Corazza, de memória que “pesquisar é criar, e criar é problematizar”. Ao mapear as práticas docentes consideradas inovadoras, com o intuito de fomentar debates e estudos sobre a inclusão escolar, nos caminhos desta pesquisa, alguns autores(as) que abordam a formação docente, as práticas docentes inovadoras e a inclusão, foram chamados para contribuir na caminhada. Surge uma nova forma metodológica de investigação: o estudo bibliográfico. Recurso potencializador do encontrado na escola e do discutido e repensado na universidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Subsidiando a entrada e permanência como pesquisadores/as, nos espaços escolares, foi importante o estudo e apropriação das tantas lutas e algumas conquistas na inclusão escolar. Partimos do acesso escolar obrigatório desde a Constituição Federal de 1988, em que preconiza em seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirmando que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” que se mantenha em evidência também a permanência com sucesso, o que por si só, impulsiona o trabalho e a exigência da execução de políticas públicas garantidas na legislação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), a Base Comum Curricular – BNCC e a Lei Brasileira da Inclusão 13.146 (BRASIL, 2015). Documentos de apoio teórico, em estudo bibliográfico.

Além dos documentos que garantem o acesso e a inclusão escolar como direito de todos/as e dever do estado, vários teóricos foram trazidos para as rodas de estudos, que abordam a formação docente, as práticas docentes e a educação inclusiva.

Sandra Corazza com a aula cheia (2012) e a diferença pura de um currículo (2010) e a felicidade que não aparece na escola, traduzida em alguns artigos desta autora, possibilitaram

momentos de estudos e reflexões, puxando relações com a efetiva inclusão escolar, trazendo as leituras de Maria Teresa Eglér Mantoan (2012 e 2001) com o clássico *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* e o livro *Os Caminhos Pedagógicos da Inclusão*, bem como alguns artigos e vídeos desta pesquisadora.

Nas rodas de conversas, nas reuniões com o grupo de pesquisa e na certeza do movimento da vida, nesta busca permanente teórica, também auxiliaram na compreensão das vivências escolares estudos de obras como “*Didática em Questão*” (1983) um clássico quando se aborda a didática e se foca o olhar na prática docente na escola, nas múltiplas formas de ações, como se fosse “a receita ou a denúncia” (CANDAUI, 1983, p 23) e em outras obras desta autora.

Já ao falarmos em formação docente e acompanhar o debate e a necessidade de se reinventar tanto os espaços formativos como na própria ação na escola, NÓVOA (2019) e Tardif e Lessard, (2013), foram parcerias. Tardif com os saberes docentes e Nóvoa (2019), em sua concepção de escola, num processo de metamorfose, em um tempo em que as práticas docentes também demandam outras/novas formas de ensinar. Nesta esteira, as práticas docentes que exigem outras e novas formas, na urgência da ação da própria sala de aula, precisaram ser revistas e reinventadas.

Dos estudos bibliográficos e em momentos de debates na temática da educação inclusiva e das práticas pedagógicas docentes, como provocações e/ou constatações, trazemos argumentações afirmando que em uma sociedade realmente democrática, equitativa e ambientalmente consciente, que preserva a vida “ninguém mais precisará ser bonzinho” (WERNECK, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sem o desejo de prescrição, mas por vezes inevitável, como resultado das vivências dentro da escola, das muitas formas de perceber as aprendizagens e envolvimento docente, acreditamos que o trabalho amalgamado da escola e da universidade, é possibilidade de superação de dias e situações limites de desumanidade, pois diante de tanto desamor, violência, ódio, polarização de opiniões, que permeiam as relações sociais atuais e não estão fora da escola, na rápida propagação de informações falaciosas (fake News) urge manter espaços de pesquisas que auxiliem a exigir a implementação de políticas públicas, para refutar retrocessos nas conquistas na inclusão escolar. Parece exagero, mas é vislumbre de uma fagulha de possibilidade de uma sociedade mais humana. Exemplo de retrocesso, que ilustra a afirmativa

XXII ENCONTRO DA IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE E ESCOLA ESTAR

da importância da universidade e escola estarem trabalhando amalgamadas, foi a não aprovação do Decreto Presidencial 10502/2020³, que implementava a Política Nacional de Educação Especial. Caso os grupos de pesquisas, pesquisadores, instituições e universidades estivessem silentes teríamos um retrocesso inimaginável, mesmo que mais tarde o decreto fosse revogado.

Outro resultado foi a alteração do objetivo geral, que iniciou com *investigar o processo de inclusão escolar e a relação com as práticas docentes realizadas para o sucesso do alunado com deficiência, em escola de ensino fundamental, turmas dos anos iniciais*, para *investigar a inclusão escolar e a relação com as práticas docentes na aprendizagem de todos e todas na escola em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas do município sede da universidade* após debates no grupo de pesquisa e a vivência na escola, ao perceber que ao focar no aluno/a com deficiência já era uma forma de exclusão. Pesquisar a relação das práticas docentes inovadoras e a educação inclusiva na escola é manter possibilidades e superar desafios, para uma escola acolhedora e ativa. Um grande achado, pois mantém o foco das pesquisas, mas inclui toda a turma, em suas aprendizagens e participação na escola.

Também, com a presença da universidade se mantém o debate e o diálogo sobre a educação inclusiva, não só como pauta exclusiva dentro das escolas, mas como debate mais amplo envolvendo a sociedade e com a própria presença da universidade na escola. Outro resultado foi a inquietação criativa, a negação das verdades absolutas e inquestionáveis, as perguntas sem respostas prontas, mantendo vivo o debate, as incertezas que costumam possibilidades de mudanças de um fazer docente inovador, que potencialize a crença de que é possível todos e todas aprenderem na escola.

E de forma pontual foi a socialização com a apresentação e publicação das práticas pedagógicas inovadoras em evento acadêmico-científico, realizado na universidade, com a presença das escolas.

Em novembro de 2023, foi realizado 1º Salão de Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino, incorporado ao 2º SAMIS - SALÃO ACADÊMICO MISSIONEIRO, evento acadêmico-científico na região das missões do RS, que teve como objetivos divulgar as práticas pedagógicas inovadoras que são realizadas na Educação Básica, dando voz aos docentes da escola de educação básica; oportunizar encontro para conhecimento, apropriações, reflexões e

³As palavras desta minuta de decreto, se lidas na superficialidade, levam a enganos e aceitações. Vejamos: “Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, à luz dos instrumentos constitucionais e legais em vigor no Brasil”. Uma cilada linguística, pois visava a segregação travestido em palavras que nos remetem a uma escola inclusiva. Palavras ‘de ordem’ que usamos em manifestações, reivindicações e legislações que abordam a efetiva inclusão escolar.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ANÁLISES DAS PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO

análises das práticas inovadoras de ensino que são realizadas nas escolas aos educadores(as); expor em espaço acadêmico-científico o que estamos vivenciando nas escolas como práticas inovadoras de ensino; estimular a práxis pedagógica em estreita relação universidade e escolas; propiciar espaços de apropriação à sociedade em geral do que as escolas realizam de fundamental, inovando em práticas de ensino, na efetivação de uma educação de muita qualidade, com efetivas aprendizagens escolares.

Tivemos a inscrição de onze (11) docentes, participando ativamente dentro da universidade, trazendo o seu fazer diário, expondo para as turmas de licenciatura e bacharelado, docentes de outras escolas e familiares, pois a visitação foi constante nestes três dias de exposição destas práticas pedagógicas, reforça a premissa de pesquisa: a relação da inclusão escolar e das práticas docentes realizadas na busca da aprendizagem de todos na escola. Destacamos: não há intenção e nem argumentação de que a responsabilidade é exclusiva dos docentes para o sucesso escolar⁴, embora faça toda a diferença quando há inovação, aprofundamento teórico e disposição do docente em buscar a aprendizagem de toda a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há sempre um corte. Corte que finaliza a pesquisa, nos relatórios finais. Por ser corte, se renovam e refazem em novas e/ou mesmas relações que se estabeleciam na continuidade da vida, neste caso, do pesquisado.

Do recorte desta pesquisa, na busca de responder a eterna pergunta que nos move à investigação: qual a relação entre o sucesso de todos(as) nas aprendizagens escolares e as práticas docentes na efetiva inclusão de alunos com deficiência?

Parece fácil responder.

Em verdade, olhando de soslaio poderíamos afirmar: onde há docentes motivados/as, práticas pedagógicas inovadoras, que visam a aprendizagem de toda a turma, calcadas nas tecnologias e de forma lúdica, com plano de educacional individualizado, já conhecido como PEI, haverá sucesso escolar. Quem dera fosse tão simples assim. Não é.

A escola, mesmo nascida em outros tempos, ainda é filha deste tempo, com resquícios de seu passado.

⁴ Sucesso escolar entendido como aprendizagens escolares efetivas do que é proposto nas aulas.

A título de conclusão neste artigo em que o recorte foi a relação das práticas pedagógicas docentes com a inclusão escolar, centrada na aprendizagem de toda a turma uma questão sobressai: a presença da universidade na escola e da escola na universidade. Relação de processo, de amalgama, onde não se destaca importâncias mas a importância de estar junto, para uma educação básica de qualidade. Quem dera fosse tão simples assim. Também não é.

Em relação à inclusão escolar, ainda, como uma das pretensões discursivas, reforçamos o quanto ainda precisamos andar para afirmarmos que há inclusão de fato. Infelizmente hoje, a inclusão escolar acontece por determinação da escola, das equipes gestoras e muito pela professora regente da turma, que busca de forma individual e em alguns casos solitária, práticas docentes que levem a aprendizagem de toda a turma, ou seja, as práticas pedagógicas docentes ditas inovadoras.

Por fim e talvez mais importante, das vivências nos espaços escolares, concluímos o quanto os/as docentes da educação básica são fantásticos/as, neste processo de práticas pedagógicas docentes inovadoras. Nas escolas que apresentaram trabalhos no 1º Salão de Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino, realmente inovaram. Este exemplo nos move e motiva a ser docentes cada vez mais humanos e participativos/as.

Reforçando, no viés de manter as conquistas arduamente implementadas na educação básica, mais especificamente na inclusão escolar, na transversalidade da literatura e na busca de permitir acesso e permanência a todos e todas na escola, investigar para que fins a inclusão escolar se presta, num contexto político, econômico e social, percebendo as práticas docentes e o envolvimento das escolas como um todo, pesquisar as possibilidades para superar os desafios que emergem, é, em nosso humilde sentir, obrigação da universidade amalgamada a escola de educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº9394, de 20 de Dezembro de 1996. Diário oficial da União, 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 dez 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CANDAU, V.M. **Didática em Questão**. Petrópolis: **Vozes**, Rio de Janeiro, 1983.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de Criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Escrileituras cadernos de notas; 3).

CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-curriculo**. In.: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org) Currículo: debates contemporâneos. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção Cotidiano Escolar).

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>

KASTRUP, Virgínia. **O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo**. Psicologia & Sociedade; 19 (1): p. 15-22, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1>>. Acessado em: 02 de nov. 2013.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. **O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa**: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos... In.: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/826-Texto%20Artigo-3264-1-10-20160706.pdf> Acessado em 02.01.2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

METODOLOGIAS ATIVAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Mirna Suzana Vieira de Martinez – UERGS
Jeniffer Martins Rodrigues Ramos – bolsista - UERGS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar ‘se’, e ‘como’ as metodologias ativas e a avaliação da aprendizagem podem coordenar esforços e contribuir para edificar um trabalho coletivo que visa incrementar à prática pedagógica e à cultura escolar um agir mais consciente e inclusivo. Neste sentido, é possível avaliar o potencial de ações estrategicamente articuladas com os professores, com vistas a tornar as práticas pedagógicas mais potentes e que promovam uma aprendizagem mais significativa dos alunos. Esta premissa tem esteio na concepção de que práticas pedagógicas e metodologias de ensino transformadoras influenciam na formação crítica dos sujeitos e na assunção de posturas mais inclusivas dos participantes do processo. Para isso, é apresentado o primeiro projeto de pesquisa, seu referencial teórico, metodologia de pesquisa e análise de dados assim como as considerações finais. Após, em fase provisória de coleta de dados é descrita a segunda fase que envolve um Estudo de Caso sobre avaliação da aprendizagem e inclusão. Os teóricos de suporte foram: Condemarin e Medina (2005), Bacich e Moran (2018), Camargo e Daros (2018) entre outros que permitiram construir o referencial teórico sobre Metodologias ativas, e avaliação da aprendizagem. Os dados coletados em quatro escolas foram analisados pela metodologia de Análise de Conteúdo, triangulando os dados recolhidos nas observações e registros realizados. Para posteriormente, emitir algumas considerações provisórias sobre o estudo que permitem apreciações provisórias nessa fase de estudo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Avaliação da aprendizagem, Transformações pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o caminho percorrido no Projeto de Pesquisa intitulado: “A Escola parou? As metodologias, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem para o século XXI”. Este projeto iniciou no ano de 2018 com financiamento de bolsista pela FAPERGS. Os dados foram coletados em quatro escolas da Rede Pública Municipal de Bagé, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além das observações realizadas durante o período nas escolas, também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com alunos e professores. A metodologia da pesquisa nessa fase foi a pesquisa etnográfica.

Após, essa pesquisa foi interrompida durante a Pandemia- COVID e reiniciando sem financiamento externo no ano de 2023 por parte da pesquisadora com foco nas metodologias ativas e a avaliação da aprendizagem relacionada à inclusão escolar, com a metodologia de Estudo de Caso. Em fase de realização.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE TEORIAS E MÉTODOS DA PESQUISA

Nessa primeira fase da pesquisa, sob o olhar da Pesquisa Etnográfica em uma abordagem qualitativa, foi possível analisar e descrever os dados obtidos através dos registros realizados, por meio do caráter holístico do tipo da pesquisa. Desta forma, atendendo aos objetivos iniciais do Projeto não foram realizadas generalizações, mas sim, analisados os dados de acordo com o contexto em que se encontravam.

Neste artigo, são apresentados primeiramente os percursos teóricos da pesquisa, envolvendo as leituras iniciais e o referencial teórico utilizado. Na sequência é esclarecida a metodologia utilizada através da sustentação teórica que segue e posteriormente a Análise de Conteúdo sobre os dados coletados, bem como as considerações finais.

PERCURSOS TEÓRICOS

2.1 Leituras iniciais

No início do projeto foram realizadas as leituras a fim de sustentar, no viés da bolsista, as primeiras concepções teóricas acerca do tema da pesquisa. Tratando-se de metodologias inovadoras, foi realizada a leitura do livro “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”, esclarecendo os fundamentos sobre a aprendizagem ativa e seus modelos, bem como a contribuição da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem. Realizando a leitura do projeto e também do livro citado, outras leituras foram inseridas pela bolsista e pela orientadora para que fossem articuladas ao estudo.

Os autores destes estudos apontam alguns caminhos no que se refere à metodologia, avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas. Quanto à metodologia, indicam que ela se relaciona diretamente com a postura do professor frente aos componentes que irá trabalhar e a forma como são conduzidos. Quanto à avaliação da aprendizagem, esta deve estabelecer critérios, mesmo que seja para fins de acompanhamento, levando em consideração as especificidades de cada aluno. E quanto à prática pedagógica, é imprescindível que o aluno seja o protagonista da aprendizagem.

2.2 Referencial Teórico

A educação é um processo de construção pessoal e social que se dá na interação com o cotidiano, nas relações que o sujeito estabelece com a natureza e com a sociedade e suas estruturas políticas, sociais e econômicas. Nestas relações cada vez mais complexas, os enfrentamentos de desafios tendem a progredir (BACICH; MORAN, 2018)

Diante de várias transformações sociais, o processo de desenvolvimento da escola entra em pauta como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos nesse processo, pois é nela que são promovidas as mais importantes formulações teóricas. Gadotti (2000) afirma que, neste começo de um novo milênio, a educação apresenta uma dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consciência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Se hoje a escola deseja formar um cidadão consciente e reflexivo, como consta na LDB, em seu artigo 22 “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, deve ser levado em consideração que a sociedade mudou e exige pessoas questionadoras e conscientes de seus direitos e deveres.

É necessário, nesta escola de formação, que professores e todos os envolvidos com as instituições de ensino reflitam quanto a sua prática e sua postura diante dos alunos. Quanto à esta postura, deve ser norteadora do processo ensino-aprendizagem tendo em vista que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos seus alunos e, dependendo da metodologia e avaliação da aprendizagem que ele aplicar poderá transformar a aprendizagem e a vida dos alunos.

O que envolveria essa formação? Deve-se esquecer a cópia ou simples reprodução de informações e primar pela construção do conhecimento, estimulando a aquisição de habilidades e capacidades que envolvam o raciocínio lógico, a criatividade, a capacidade cognitiva e socioafetiva, a participação ativa na busca da construção do conhecimento demonstrando a sua capacidade produtiva, e a vivência da cidadania plena.

Os avanços científico e tecnológico que proporcionam o acesso a conhecimentos fora da escola, também nos auxiliam a questionar se a escola está exercendo a sua função e se está respondendo às necessidades sociais da atualidade. Almeida e Valente (2012 apud Bacich e Moran, 2018) apontam que as tecnologias “propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos”.

Gasparin (2007, p.11) nos responde que, por mais que pareça que os professores estejam sendo substituídos por computadores e todo aparato tecnológico disponível, essa falsa impressão de que são dispensáveis desaparece no momento que surgem preocupações com mudanças educacionais e sociais: “Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHED) – 2019
aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político”.

Para Cunha (1994) ao estudar o *bom professor* analisa que a relação professor e aluno passam pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia. (p.70-71). E principalmente, como ele se vê no processo pedagógico, uma vez que para a autora, a metodologia, visa a revelar um tipo de sociedade, um tipo de conhecimento, um tipo de saber que se quer apreender e, o mais importante, a conotação ao que esse conhecimento tem a nível social.

2.3 Metodologia de ensino

Ao rever o sentido etimológico da palavra “método” – *caminho para se chegar a um fim* (*methodus: meta = fim – Hodus = caminho*), é possível perceber que a questão metodológica, no trabalho pedagógico, não se restringe a como se conduz a prática. Exige a definição dos fins que se pretende alcançar, articulados às concepções de educação, de homem e de sociedade.

A metodologia pode ser entendida como a postura do educador diante da realidade, como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica, ou seja, a prática pedagógica que demanda uma intencionalidade. (Vasconcellos, 2002).

Segundo esse autor as metodologias utilizadas pelos professores devem estar relacionadas com a concepção pedagógica, com a visão de educação, de homem e de sociedade e das escolas de atuação, construída criticamente a partir da reflexão que fazem sobre o trabalho que realizam e expressam nos seus projetos político pedagógicos.

Ainda, podemos dizer que a metodologia é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar o objetivo previsto. Afirmamos que a educação necessita abrir espaços para novas perspectivas metodológicas que atendam ao que já foi explicitado anteriormente.

Lembrar que uma proposição metodológica atualizada envolve mais que a vontade de usar um meio novo para ensinar, propõe que docentes e discentes passem a ter novas posturas diante da aprendizagem. Em que a aprendizagem seja significativa, desafiadora, problematizadora e instigante a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teórico/práticos.

Entre os teóricos que apontam novas metodologias estão: o aprender a aprender, a pesquisa na construção do conhecimento, metodologia histórico/crítica, a problematização entre outras. A proposição de novas metodologias não apresenta “receituários” próprios para o docente agir e seguir, mas apontam caminhos para inovar no processo pedagógico.

Alguns pontos necessitam ser destacados como: reduzir gradativamente o espaço das aulas, procurando utilizar o maior tempo disponível para a pesquisa, a busca de informações, o acesso a banco de dados, para instrumentalizar a construção de atividades, resolução de problemas e elaboração de textos próprios. Também, envolver os alunos em trabalhos coletivos bem sistematizados, com responsabilidades definidas.

É fundamental que o professor organize atividades diferenciadas, de eventos que demandem criação, projetos desafiadores que provoquem enfrentamento, diálogo com autores e teóricos e que produzam construções próprias e inéditas. Ainda, deve buscar resultados consensuais nos seminários, nas discussões coletivas, nas proposições de grupo, como exercício efetivo de cidadania.

É importante também que ele impulse o uso da biblioteca, dos laboratórios, para que os alunos pesquisem, estudem, discutam e critiquem “aprendendo a ler de modo questionador”, construindo argumentos e textos, e discutindo com seus pares os caminhos conquistados. Ter a preocupação de demonstrar e valorizar o lado prático dos conhecimentos (contextualização).

Discutir enfaticamente os espaços onde os conteúdos serão utilizados. Amarrar procedimentos teóricos a vivências práticas.

Para Lowman (2007) ao selecionar e organizar o material para a sala de aula é importante que o professor considere os seguintes aspectos:

- Existem muitas formas de preleção;
- Decidir o que a preleção pode e não pode fazer bem;
- Selecionar os pontos para a apresentação;
- Fornecer aulas para promover pensamento independente;
- Dar aulas com proximidade e espontaneidade;
- Introduzir variedades de estratégias;
- Buscar *feedback* durante a aula;
- Promover que o aluno seja criativo, crítico, produtivo, pesquisador e atuante na produção do seu conhecimento;
- Enfatizar a organização;
- Avaliar o desempenho dos estudantes;

2.4 Avaliação da aprendizagem

Sabe-se que a avaliação tem que mudar, no entanto, não é possível mudar apenas uma parte. É necessário fazer mudanças envolvendo o todo. De acordo com Hoffmann (2001) ela considera a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área em cursos de formação, é frequentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional.

Ao analisar a avaliação da aprendizagem considerando a sua função diagnóstica e social, visto que o modelo anterior não dava conta do processo, a escola adquiriu uma nova função, o professor um novo papel e a avaliação tem nova função social. Cabe à educação oportunizar essa reforma nas mentalidades, visando formar cidadãos com uma maior solidariedade intelectual, capaz de enxergar-se como parte de uma sociedade multicultural. Conforme Hoffmann (2001, p.56)

O desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório- importante em termos de compreensão da realidade-, e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas.

Segundo Dalbem (1997), duas abordagens da avaliação escolar vêm se contrapondo com muita frequência nesta década: uma que insiste em definir o sucesso ou fracasso do aluno no processo ensino-aprendizagem e outra que considera que a avaliação incide sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

A educação predominante nas escolas tem sido baseada na transmissão de conhecimentos no ensino, e a prática mais comum é cópia e repetição de exercícios repetitivos que levam a um adestramento em técnicas e habilidades que privilegiam a memorização. Percebe-se que os educadores, em nome da apreensão do conhecimento, exercem uma pressão sobre os alunos. O problema está na relação descontextualizada dos conteúdos escolares que devem ser assimilados e admitidos como pronto e acabados, deixando de possuir a dimensão de um produto histórico e social.

Para Teixeira e Nunes (2014), o atual sistema educacional é um espelho do sistema de produção industrial em massa, no qual as crianças passam de uma série a outra, numa sequência de matérias padronizadas como se fosse uma linha de montagem industrial. Os fatos são

despejados em suas cabeças. Alunos com maior capacidade de absorção de fatos e comportamentos mais submissos são colocados na trilha mais veloz, enquanto outras são colocadas na trilha de velocidade mediana, “produtos defeituosos” são tirados de linha de montagem e devolvidos para conserto.

A segunda abordagem da avaliação escolar se apoia na necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade, estabelecendo também relações necessárias para a compreensão da realidade social em que vive e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto.

A avaliação como tradicionalmente tem sido usada na escola mediante testes e exames dizem, muito pouco, sobre aprendizagem. Na verdade, os alunos passam por testes para os quais são treinados. Ao afirmar que a avaliação é um fato pedagógico, reconhece-se que ela está ligada a todo um processo que se desenvolve continuamente, e não pode ser feita com instrumentos externos dados ao professor, tais como provas e testes.

Quando se afirmar que pela avaliação se verifica continuamente o progresso da aprendizagem reconhece-se que este se manifesta na capacidade que o aluno tem de, quando desejar ou necessitar, enfrentar uma nova situação. Não no que o aluno é capaz de repetir, através de memorização.

Desta forma, a avaliação mediadora ganha destaque dentro de um paradigma que tem como objetivo promover a aprendizagem. Mediação significa movimento, provocação, mediação em direção a algo. A avaliação mediadora é aquela que não está no término de um período das tarefas dos alunos, no término de um período escolar, mas numa ação educativa do professor, de reflexão teórica e de ação educativa provocativa entre uma e outra tarefa do aluno.

Onde está a ação avaliativa do professor? Ela deve partir da atividade do aluno, ela é o ponto de partida para análise da produção. O professor deve analisar a atitude do aluno diante da atividade, analisar o resultado apresentado, refletir teoricamente e, através de sua ação como mediador, provocar, desafiar, descobrir melhores soluções para aquelas hipóteses que ele vem construindo gradativamente. É a mediação entre o conhecimento inicial e o saber enriquecido, através da ação, da provocação e do desafio.

Para Vasconcellos (1995), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ter o caráter de acompanhamento do processo. Deve abranger os três aspectos básicos da tarefa educativa: trabalho com o conhecimento, relacionamento interpessoal e organização da coletividade.

A avaliação deve ter como objetivo, informar os atores envolvidos sobre a direção do processo de aprendizagem dos alunos; captar as necessidades e falhas do processo, comprometer-se com a busca da superação; possibilitar aos professores e alunos refletirem conjuntamente sobre a realidade, selecionar as formas apropriadas de dar continuidade ao processo, tomada de decisão, uma mudança de atitude. Para tanto é necessário a definição clara dos critérios a serem avaliados com todos os envolvidos.

De acordo com Melchior (2002) avaliar, no processo de ensino e aprendizagem, só tem sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução do processo, em função dos resultados que estão sendo buscados na ação educativa. A avaliação só é possível se for realizada como elemento integrante do processo de construção do conhecimento, comprometida com o projeto pedagógico e com as características que conduzam a uma avaliação eficaz.

Para Perrenoud (1999) nos sistemas educativos, há uma distância significativa entre o discurso modernista, entremado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares. Raros são os que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas “acima do mercado”, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transtornar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores.

Ainda, confirmando todo o exposto, Hoffmann (2001) indica que o caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significado para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através de investigação séria acerca das peculiaridades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não para classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa situou-se no paradigma qualitativo, buscando compreender o fenômeno a ser pesquisado na sua totalidade, sem estabelecer generalizações totais e, sim focadas nos diversos contextos investigados. A metodologia a ser utilizada é a etnografia. Ela é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais e em educação e é caracterizada como observação participante.

O pesquisador permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade ou grupos homogêneos, partilhando de suas práticas, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais para compreender esse grupo, que nesta pesquisa serão professores e alunos. Este contato próximo habilita o pesquisador para alcançar um conhecimento íntimo e amplo do grupo escolhido, apreendendo não só o que ocorre no local, mas também como é visto, construído e usado pelos membros do grupo nas atividades habituais no dia a dia.

Conforme Chizzotti (2014, p.73): “a etnografia, pela sua natureza, privilegia microestudos de unidades, ou atividades de grupos bem delimitados onde guiados pelas observações perspicazes, o pesquisador elege quais dados são mais significativos para compreender os padrões de conduta e os processos sociais que interpreta”.

3.1 Coleta de Dados

Para a coleta dos dados da pesquisa foram utilizados registros escritos, durante as observações em cada escola, buscando realizar uma descrição interpretativa do modo de agir de professores e alunos. As observações realizadas consistiram sobre as práticas metodológicas e de avaliação consideradas inovadoras, registrando os modelos utilizados. Além disso, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos alunos e professores observados.

Durante a pesquisa, quatro foram as escolas-foco: E.M.E.F. Visconde Ribeiro de Magalhães (3º ano), E.M.E.F. João Severiano da Fonseca (3º ano), E.M.E.F. João Thiago do Patrocínio (4º ano) e E.M.E.F. Santos Dumont (1º ano). Todas as escolas se mostraram disponíveis para que a coleta de dados fosse realizada em seus espaços, e ressaltando uma que solicitou a leitura do trabalho completo, após concluído. Foram entrevistadas quatro professoras e 64 alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as entrevistas as professoras relataram o trabalho por projetos e/ou sequências didáticas. Projetos estes ainda subdivididos em “ensino” e “aprendizagem”, sendo o primeiro ofertado pelas escolas, e o segundo, partindo do interesse dos alunos. No que se refere ao segundo, duas professoras apontam que este seria um dos desafios do trabalho em sala de aula.

Em duas escolas um fato considerado pela parte da gestão, no momento de escolha das turmas, foi a inclusão de alunos com deficiência, justificando que as professoras realizariam determinadas metodologias diferenciadas para que pudesse atender a estes alunos. Em uma

escola, a professora utilizava, com o aluno com paralisia cerebral, o notebook como recurso de aprendizagem. Na outra escola, na mesma turma, havia três alunos com autismo, entretanto, não havia recurso diferenciado.

Nestas duas primeiras escolas o modelo de ensino se tornara bastante parecido: folhas xerocadas, cópias de livros, e uma extensa sequência de exercícios para que os alunos copiassem do quadro-de-giz. No relato das professoras destas duas escolas, estava presente o discurso dos projetos de ensino, no entanto, nas entrevistas com os alunos, não estava presente as mesmas propostas. Vários alunos responderam “que projetos? Nunca vimos” é possível analisar que a metodologia empregada pelos professores deve ser visível e explicada à turma para que eles percebam que está sendo realizado um trabalho diferenciado.

Segundo Bacich e Moran (2018, p.23): “As metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo...e provocam o aumento da importância do protagonismo e participação do aluno”.

Por isso, considero que as escolas precisam ser espaços mais amplos de apoio para que todos possam evoluir, para que se sintam apoiados nas suas aspirações, motivados para perguntar, investigar e produzir.

Das quatro escolas observadas, apenas em uma escola havia uma “não-rotina” em sala de aula. A professora utilizava sala de vídeo, de informática, biblioteca e diversos jogos em sala de aula, além dos trabalhos em grupos, que não eram tão presentes nas outras escolas. Nesta escola, também foram significativos os relatos da professora e alunos, pois havia ligação da aprendizagem entre os discursos deles.

Foi possível perceber que as atividades propostas tinham planejamento e se integravam as diversas áreas do conhecimento com uma total participação dos alunos. Eles explicavam as experiências realizadas e os trabalhos construídos que estavam nos murais da sala.

Para Camargo e Daros (2018, p.5) “Independentemente da implementação de um modelo ou uma nova estratégia inovadora, toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização.”

Foi possível perceber que muitas atividades sendo feitas como tarefas rotineiras, não contribuía com a participação dos alunos, por exemplo um livro de histórias que deveria ser construído pelos alunos, em princípio uma atividade super empolgante, mas na realização a professora ditava o que eles deveriam escrever no livro. Quando Condemarin e Medina (2005, p.15) descrevem a avaliação autêntica: apontam que: “ela se constitui uma instância destinada a melhorar a qualidade da aprendizagem e deve ser um processo participativo e transformador”.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE CURRÍCULO
Percebo que, não adianta colocar currículos nos processos, quando os professores não estão sustentados teoricamente para o exercício de uma nova prática pedagógica

Na segunda fase do processo de pesquisa, ainda em construção, foi possível observar que o caminho para um trabalho com a inclusão escolar significativa, necessita de muito estudo e formações continuadas a todos os professores da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada foi possível perceber ainda um modelo engessado em um currículo estático e acabado, com exceção de uma escola, em que o professor apresentou ser bastante flexível e articulado às diferentes propostas. Quanto ao restante das escolas, permanecem modelos de folhas xerocadas e cópias de livros didáticos, sem alterações. Durante as entrevistas foi possível também perceber as controvérsias entre os relatos dos professores e dos alunos.

Para COSME et al (2020) as diversas formas e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem incluem projetos, aprendizagem baseada na resolução de problemas, sala de aula invertida.... e que promovam a avaliação formativa de cada aluno.

Isso é o que eu percebo que é a maior dificuldade dos professores da realização de um trabalho inclusivo para toda a sua turma.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Fausto, DAROS, Thuinie. **A Sala de Aula Inovadora, Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CONDEMARÍN, Mabel, MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSME, Ariana et al. **Avaliação das Aprendizagens. Propostas e estratégias de ação.** Portugal: Porto Editora, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus. 1994.

DALBEN, Ângela. **A avaliação escolar e a relação com o conhecimento.** I Caderno de Educação, Belo Horizonte, n.I, 1997.



XXII ENCONTRO DE AVALIAÇÃO, ESTEBAN, Maria Teresa, AFONSO, Almerindo (orgs). **Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2008.
GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover.** São Paulo: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação Mediadora.** São Paulo: Mediação, 2010.

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

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de Ensino.** São Paulo: Atlas, 2007.

LUCKESSI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.

MELCHIOR, Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer. Examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

TEIXEIRA, Josele, NUNES, Liliane. **Avaliação escolar da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA REGIÃO DAS MISSÕES DO RS

Tatiane Pinto Marques – EMEI Inácia Gomes Caldas/Tia Negrinha

RESUMO

Este estudo sistematiza a investigação realizada na dissertação do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação de professores, saberes e práticas educativas, cuja temática central diz respeito à “Identidade do coordenador pedagógico (CP) da Educação Infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS.” Na busca de responder as inquietações, procurou-se investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do CP frente à sua equipe de trabalho, bem como, descrever o percurso histórico e sua atuação com docentes da infância; analisar as diferentes percepções dos coordenadores, docentes e diretores a respeito do trabalho da CP da Educação Infantil, e, compreender como ele realiza o trabalho com os professores. Para a coleta de dados, o instrumento para as CPs foi entrevista semiestruturada e questionário para os demais participantes. A abordagem é de natureza descritiva, bibliográfica e de campo, com análise qualitativa para apresentação dos resultados obtidos. Participaram da pesquisa nove coordenadoras pedagógicas, oito diretoras e dezoito professoras de nove escolas do município *locus* da pesquisa. A base teórica tem contribuições de Libâneo (2005, 2011, 2013), Paro (2007), Romanelli (2011), Placco, Almeida e Souza (2011 e 2015), Tardif (2014), dentre outros, que discorrem acerca do assunto e que contribuíram para a discussão. Os resultados sinalizam que as CPs ainda continuam executando funções burocráticas, necessitando criarem uma identidade profissional que as reconheça como profissionais da educação com campo específico de atuação.

Palavras-chave: Docência, Coordenação Pedagógica, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O estudo discorre acerca da temática Coordenação Pedagógica na Educação Infantil (EI). É resultado de algumas reflexões e inquietações enquanto educadora e pesquisadora. A escolha pela temática em estudo surgiu do interesse da pesquisadora que atua nessa área, sentindo-se reflexiva, provocada com algumas situações vividas e alguns dilemas com que se depara. A pesquisa foi o veículo que encontrou para compreender os desafios e as dificuldades enfrentados não só em seu cotidiano, mas de outros profissionais com a mesma função, na sua atuação profissional com docentes da Educação Infantil. A socialização dos resultados com eles

pode ser um mecanismo para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A diversidade de sentimentos instigou-a a fazer com que a temática tivesse um aprofundamento mais detalhado para descobrir quais são as potencialidades, fragilidades, desafios encontrados e inquietudes vividas pelo CP em seu exercício profissional.

Além dessas motivações pessoais encontraram sinergia nos depoimentos dos coordenadores da Rede Municipal, que demonstraram certa aflição e exaustão, pois possuem muitas demandas a serem resolvidas no trabalho diário. Da mesma forma, parte-se do entendimento de que esse profissional é desafiado constantemente a conquistar e manter a confiança de sua equipe para que o trabalho possa ter resultado, além de construir um ambiente democrático e participativo, que promova a articulação e criação de estratégias que venham atender às demandas diárias, de forma motivada e coerente.

Este cenário nos levou a pensar em algumas questões que acreditamos traduzir as preocupações expressas, que possam nos orientar na busca de respostas e coadunar-se com nosso propósito de investigação, ao mesmo tempo, que pesquisar sobre o tema no “ambiente escolar” poderia lançar luz, abrir algumas possibilidades e inspirar os educadores a encontrar alternativas em relação à sua prática pedagógica, especialmente a CP. As questões investigativas foram: o percurso histórico da CP, em sua atuação junto a docentes da Educação Infantil, revela a constituição de uma identidade profissional? Quais as percepções dos docentes, coordenadores e gestores a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil? Como a CP se relaciona e interage com professores e gestores na realização de seu trabalho?

Essas inquietações, somadas à pouca produção teórica existente sobre o tema, conduziram ao questionamento: quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade da CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS? Para orientar esse percurso e explicitar as nossas intenções, em relação aonde pretendemos chegar, definimos como objetivo geral investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade da CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho, nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS; bem como, descrever o percurso histórico da CP e sua atuação com docentes da Educação Infantil para identificar se há ou não a constituição de uma identidade da profissão; analisar as diferentes percepções dos docentes, coordenadores e gestores a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da educação Infantil; e, compreender como a CP realiza o trabalho com os professores da Educação Infantil.



No ambiente escolar, muito tem se discutido acerca da pertinência do trabalho realizado pela CP, atribuindo-se a este uma função imprescindível dentro das instituições de ensino em todas as etapas da educação, desde a básica até a superior. Isso se deve ao fato de a CP trabalhar articulando todas as atividades pedagógicas realizadas na instituição escolar do processo educacional atendendo assim à demanda esperada e necessária.

Cumpram-se também que não foram encontradas pesquisas atuais relacionadas no município e, desta forma, acredita-se representar valor significativo para a rede municipal de ensino, especialmente porque a partir dos dados obtidos e analisados, será possível ter um olhar panorâmico e mais aproximado para planejamento, tomadas de decisão e organização do trabalho dos coordenadores.

Soma-se a isso, o aspecto de relativo ineditismo com o que já se tem publicado e por não ter sido encontrado durante pesquisas no banco de dados CAPES, nenhuma dissertação de mestrado nem teses de doutorado, referente ao ano de 2020, o que significa aguçar mais a vontade de pesquisar. Também por acreditar no potencial dos resultados da pesquisa, o que permitirá que seja compartilhada com colegas, com a devida permissão da Secretaria Municipal de Educação e esporte (SEMEDE), tomando como referência seus pontos mais relevantes.

A partir da realização do Estado do Conhecimento, foi possível estruturar o projeto, bem como direcionar a fundamentação teórica relacionada às questões já mencionadas anteriormente, e que justificam e engrandecem ainda mais a realização desse estudo.

Em continuidade, apresenta-se o percurso metodológico, o delineamento teórico, a apresentação e discussão dos resultados, as considerações finais e referências que contribuíram teoricamente com os achados do estudo. Respectivamente, importante destacar que no percurso metodológico, foram apresentados a opção e concepção de pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos, o desenho metodológico da pesquisa, a escolha dos participantes e espaço da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e por fim, os procedimentos éticos.

No delineamento teórico, tem-se as abordagens teóricas acerca do histórico da CP à luz de corpus documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Plano Nacional da Educação (PNE), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as contribuições de obras de autores como Libâneo (2005, 2011, 2013), Paro (2007), Romanelli (2011), Placco, Almeida e Souza (2011 e 2015), Tardif (2014), que discorrem acerca do assunto e que contribuíram para a discussão.

Nesse sentido, na base teórica procura-se resgatar historicamente o campo de ação e possíveis aspectos constituintes da identidade profissional da CP, discorrendo-se sobre os aspectos que envolvem a construção identitária profissional, bem como, os desafios enfrentados

nesse percurso, tomando-se como ponto de partida, a base legal de amparo e constituição desse profissional.

Da mesma forma, dissertou-se sobre a educação infantil no espaço escolar, a organização pedagógica, a atuação do coordenador e aprendizagem nessa etapa tão importante da Educação Básica, como também, discutiu-se sobre o educador que atua com a educação infantil, a forma de planejamento e a necessidade de formação permanente.

Na sequência apresentam-se os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa, especificamente quanto a opção e concepção da pesquisa, o desenho metodológico, a escolha dos participantes e os espaços da pesquisa, como também, a escolha e descrição dos instrumentos de coleta e análise dos dados.

Para finalizar, emergem os resultados e discussões dos dados, os quais representam a percepção dos sujeitos e a identidade do coordenador pedagógico. Nesta seção, os achados do trabalho foram organizados em categorias de análise, que emergiram da fala dos participantes, e que, após foram cotizados à luz do referencial teórico que versa sobre o tema. Na sequência, apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas, anexos e apêndices que fizeram parte da dissertação.

METODOLOGIA

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da URI⁵ – Campus Frederico Westphalen, deu-se início à pesquisa de campo. O universo pretendido e definido para a investigação envolveu nove coordenadoras pedagógicas, oito diretoras e dezoito professoras de nove escolas do município *locus* da pesquisa.

Como instrumentos utilizou-se entrevista e questionário para cada grupo definido.

A pesquisa realizada caracterizou-se como de campo e classificou-se quanto à forma de abordagem como qualitativa. Os dados obtidos ocupam o centro de referência das análises e interpretações. Quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de leituras e estudos da teoria constante nas obras relacionados ao tema. A pesquisa de campo, empírica, utilizou dados coletados no ambiente escolar. pesquisa qualitativa caracteriza-se por considerar o ambiente natural como fonte de dados, tendo o pesquisador como instrumento fundamental.

⁵ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Quando aos procedimentos de coleta foi bibliográfica e de campo. Adotamos como pressuposto ou pano de fundo teórico-metodológico a hermenêutica pelas possibilidades que ela oferece de interpretação da realidade pesquisada e dos dados dela oriundos.

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens. A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice A), que norteou a conversa com as coordenadoras pedagógicas. As entrevistas foram gravadas em áudio⁶, posteriormente transcritas, e submetidas a análise e contraponto com a literatura. Para os professores e diretores foi utilizado questionário aplicado pelo *google forms* (Apêndice B e C). Após a coleta, os dados foram transcritos⁷, sistematizados e organizados em categorias de forma a concretizar os objetivos propostos na pesquisa. As respostas foram interpretadas criticamente a partir das significações explícitas e implícitas

REFERENCIAL TEÓRICO

No delineamento teórico, tem-se as abordagens teóricas acerca do histórico da CP à luz de corpus documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Plano Nacional da Educação (PNE), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as contribuições de obras de autores como Libâneo (2005, 2011, 2013), Paro (2007), Romanelli (2011), Placco, Almeida e Souza (2011 e 2015), Tardif (2014), que discorrem acerca do assunto e que contribuiram para a discussão.

Nesse sentido, na base teórica procura-se resgatar historicamente o campo de ação e possíveis aspectos constituintes da identidade profissional da CP, discorrendo-se sobre os aspectos que envolvem a construção identitária profissional, bem como, os desafios enfrentados nesse percurso, tomando-se como ponto de partida, a base legal de amparo e constituição desse profissional.

Da mesma forma, dissertou-se sobre a educação infantil no espaço escolar, a organização pedagógica, a atuação do coordenador e aprendizagem nessa etapa tão importante da Educação Básica, como também, discutiu-se sobre o educador que atua com a educação infantil, a forma de planejamento e a necessidade de formação permanente.

⁶ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa sob o número do CAAE 36668720.0.0000.5352

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para abrigar os dados que foram analisados definiu-se três categorias: a) Concepções a respeito da função do CP e o trabalho pedagógico na escola; b) Planejamento e formação permanente como interfaces do trabalho do CP e c) A constituição e afirmação da identidade do CP em seu trabalho nas escolas,

Nos três grupos participantes da pesquisa, foi possível evidenciar as interfaces das funções, de um lado, as diretoras, destacaram as atribuições relacionadas a articulação, formação e transformação da prática pedagógica.

De outro lado, observam-se as percepções das CPs quanto às suas funções. Nesse grupo, evidenciou-se um momento de autoavaliação das participantes, em que puderam analisar como estão desenvolvendo seus trabalhos nas suas escolas. Da mesma forma, encontramos entre as professoras a mediação, o auxílio aos professores no planejamento pedagógico, a elaboração de projetos e a ligação entre pais, alunos e professores.

Desse modo, evidencia-se a importância de se promover encontros dos CP da rede pela SEMEDE, para que, além de momentos de formação e capacitação, tenham a oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos nas demais escolas, que consigam trocar experiências do que vem sendo realizado, do que deu certo, daquilo que precisa ser melhorado e, principalmente, por meio desses encontros, esses profissionais se fortaleçam, discutam suas atribuições e, reafirmem ou reconheçam a importância do trabalho que desenvolvem, e que muitas vezes não percebem por estarem imbuídos de atribuições que não são suas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade da CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS. Diante disso, observou-se que as múltiplas funções desempenhadas pelas CPs nas escolas onde a pesquisa foi realizada, foi destacada pelas diretoras, CPs e professoras. Constatou-se que além do trabalho desempenhado com os professores, pais alunos e demais comunidade escolar, as CPs ainda desempenham funções burocráticas, associadas ao trabalho com a equipe diretiva.

No entanto, emergiu a necessidade de as CPs criarem uma identidade profissional, que as permita se perceberem como profissionais da educação, e por si só, exercem um importante

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

papel na organização das relações sociais na escola, objetivando não apenas a formação dos professores, mas também ao processo de formação humana dos alunos. Desse modo, é importante reafirmar que a CP é o profissional capaz de mobilizar a promoção de uma nova sociedade, instigando os professores às novas possibilidades relacionais, que envolvem o estudo e a crítica permanente, bem como o envolvimento em ações crítico-emancipatórias.

Na busca em descrever o percurso histórico do CP e sua atuação com docentes da Educação Infantil para identificar se há ou não a constituição de uma identidade da profissão, constatou-se que ao longo do tempo, a função da CP foi se estruturando com sinais de “quebra galho”, “testa de ferro” e até “fiscalizador dos órgãos educacionais” ou dos gestores seus superiores. No entanto, no cenário em que ocorreu a pesquisa, o trabalho é visto como essencial, especialmente como “mediador” da articulação dos processos educativos que ocorrem no campo escolar, partindo, da formação e acompanhamento do planejamento docente, perfazendo o contexto do projeto político pedagógico e, o mais importante, transformador dialógico das relações entre família e escola.

Por meio da análise das diferentes percepções das docentes, coordenadoras e diretoras a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, verificou-se que os sujeitos percebem como um trabalho significativo, essencial e resolutivo nas questões escolares. Esse trabalho, mesmo que em algumas situações tenha dado a impressão de pouca atuação pelos próprios CPs, foi muito bem descrito pelas diretoras e professoras, claramente perceptível nas falas da maioria das participantes do estudo.

A compreensão de como a CP realiza o trabalho com os professores da Educação Infantil, ocorreu por meio do próprio discurso dos sujeitos, em que relataram ser orientadas e acompanhadas pelas CPs que desempenham essas funções. Da mesma forma, foi possível perceber a atuação dessa profissional como a organizadora do meio social educativo de formação das professoras, visto que tal conceito expressa a intencionalidade de seu trabalho nas escolas junto às professoras, sem ter sido percebida a autoridade ou desconsideração das suas ideias. Pelo contrário, evidenciou-se uma constituição no coletivo, enquanto unidade dialética e dialógica que tem permitido a organização do meio social educativo e formativo, tanto para as professoras quanto para as coordenadoras, e como uma rede, encontrando respaldo na educação das crianças e de suas famílias, favorecendo assim o desenvolvimento da formação humana em suas melhores qualidades.

É pertinente ainda discorrer sobre uma questão que não era objetivo de estudo, porém, no transcurso da pesquisa emergiu e tornou-se ponto de reflexão no seu decorrer: quem forma o CP? Partindo do pressuposto tanto reiterado no decorrer do texto, de que o CP é articulador,

transformador, mediador, formador e tutor. Entretanto, além de tantas outras atribuições, porém, com destaque na formação dos professores, é importante tecer considerações sobre este questionamento. Desse modo, entende-se que o CP somente terá desenvolvida sua ação articuladora, formadora e transformadora, se tiver reais condições para que isso ocorra. No decorrer do estudo, foram constatadas lacunas decorrentes da ausência de um processo de formação continuada relevante no desenvolvimento do CP. Da mesma forma, a indagação contínua das participantes do estudo, analisadas na alçada teórica utilizada, leva à reflexão sobre a necessidade de inserção em uma proposta de formação continuada dos CP como alternativa de disponibilidade de elementos para o seu desenvolvimento profissional, pois, os sentidos de ambos somente podem ser apreendidos quando confrontados com os seus cotidianos.

Nesse viés, a formação continuada garantida por meio de uma política pública, constitui-se como possibilidade para que os CPs da Educação Infantil possam: dar legitimidade à sua função e ao seu papel na gestão escolar, organizar a sua rotina diária desempenhando suas funções com qualidade, apropriando-se dos conhecimentos de sua área de atuação e, conseqüentemente, entendendo os mecanismos para o desenvolvimento dos diferentes processos pedagógicos, compreender o papel do diretor na gestão escolar; compreender o papel de ambos frente a gestão escolar, conhecer e identificar as dimensões das suas funções formadoras por meio do aprofundamento teórico específico de sua área.

Mesmo sendo explicitado inclusive pelas CPs do estudo, e reiterado na literatura, apesar de ser uma necessidade emergente, dada a complexidade das suas funções e atribuições, verificou-se uma lacuna a esse respeito, uma vez que, é quase inexistente a oferta de cursos, capacitações e formações continuadas para esse profissional, exceto em cursos de Pós-Graduação. Nesse cenário, sugere-se além de estudos futuros, que a comunidade acadêmica, comece a pensar em propostas de formação continuada para que esse profissional, no decorrer de sua prática consiga se atualizar e educar continuamente, focado na sua atribuição, com certeza, essa alternativa surge como possibilidade de ressignificação de seu trabalho e de sua função.

A pesquisadora sentiu alegria, admiração e respeito por todas as participantes. Foi recompensador conhecer e ouvir sobre o trabalho realizado pela CPs bem como, o olhar das docentes e diretoras a respeito destas profissionais. Percebeu-se que as falas das coordenadoras, durante as entrevistas, demonstraram desejo de compartilhar suas experiências bem como de serem ouvidas e valorizadas. Em nenhum momento a pesquisadora interferiu nas respostas e deixou elas se sentirem seguras, uma vez que todas suas falas seriam registradas de forma anônima e que estas contribuiriam para a pesquisa em voga.

Ao ouvir as CPs teve-se a sensação de que grande parte das coordenadoras se sentem “solitárias” com muitos afazeres e acúmulo de tarefas que, muitas vezes, não são valorizadas pelas docentes. Muitas ideias surgem diariamente e, em algumas situações, não recebem o devido incentivo. Nesse sentido, é importante destacar que mesmo sendo desafiadas continuamente, as CPs não podem deixar-se desmotivar, devendo seguir em frente e a cada obstáculo se fortalecerem mais para prosseguir suas jornadas. Nesta pesquisa muitos sentimentos ocultos afloraram, pois não tiveram oportunidades anteriores de serem partilhados. Evidenciou-se que esses profissionais sentem a necessidade de serem vistos e reconhecidos não apenas como aqueles que planejam, executam e orientam as propostas pedagógicas da escola, mas sim como sujeitos que assim como as docentes precisam ter alguém disposto a ouvi-las, ter um momento de escuta e de compartilhamento e trocas de ideias entre os pares.

A partir do estudo, sentiu-se a necessidade em criar um grupo focal ou espaço onde as coordenadoras tenham momentos para dividir anseios, dúvidas, estudar, compartilhar ideias e participar de formação de continuada, uma vez que nas escolas, são as protagonistas pelo planejamento e gestão dessas atividades, o que na maioria das vezes, as impede de participar de todos os momentos integralmente. Propõem-se ao legislativo municipal, que sejam revistas as leis que sustentam a profissão nessa esfera, de forma que sua função seja remunerada assim como a de diretor.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013 (2017).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo; Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J.F., TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L.T. de; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Cad. Pesqui., v.42, n.147, p. 754-771, dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2012 a. p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Loyola, 2016. p. 41-53.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018. p. 9-16.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional: In: PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012b. p. 9-20.

ROMANELLI, O. **Histórica da educação no Brasil.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.