

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação
Docente:
Princípios e
Fundamentos 6



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos 6 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-372-9 DOI 10.22533/at.ed.729193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

No seu sexto é necessário refletir a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. A formação de professores na disposição reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requerem permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. Esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E nesse sentido, colaborar para as decisões de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

No artigo APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscam apresenta como principal indicativo a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, recomendando um modelo de inclusão orgânica que propicie ao futuro professor, através de intervenções práticas organizadas, um preparo consistente para o ingresso na profissão. No artigo PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL, os autores Renata Harumi Muniz dos Santos, María Elena Infante-Malachias buscam estudar o que alunos que desejam se tornar professores pensam a respeito da carreira e investigar os motivos que os levaram a escolher a profissão. No artigo PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO os autores Daniela dos SANTOS, Taynara Franco de CARVALHO, Samuel de SOUZA NETO buscam identificar o que vem sendo pesquisado acerca do professor em início de carreira, em específico no campo da Educação Física. No artigo PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO os autores Lara Vieira Leite, Naãma Cristina Negri Vaciloto, Fabio Luiz de Souza, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Eunice Ribeiro Marcondes buscam identificar o quanto situações como essas citadas são levadas em consideração pelos professores na sua vida pessoal, o quanto são consideradas pertinentes ao ensino e se estão sendo abordadas nos Cadernos de Química do Estado de São Paulo. No artigo PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCENCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLAR, os autores RUBENS VENDITTI JUNIOR, MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR, LETÍCIA DO CARMO CASAGRANDE MORANDIM, DÉBORA GAMBARY FREIRE BATAGINI, RODOLFO LEMES DE MORAES, MÁRCIO PEREIRA DA SILVA buscam descrever os autores buscam as experiências com professores de Educação Física (EF) em perspectiva inclusiva, destacando aspectos motivacionais na docência e a autoeficácia No artigo PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA, os autores José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira, Ana Leticia Antonio Vital, Aparecida Brunetti Arante de Souza, Beatriz Nunes Herreira, Gabriela Lozano Olivério, Vinícius Santos dos Reis, Ângela Coletto Morales Escolano buscam Identificar possíveis maneiras de se resolver problemas ambientais sem comprometer o futuro tecnológico, é a principal meta dos próximos anos. No artigo PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, os autores Camila Lehnhardt Pires Cunha Antônio Carlos Duarte Camacho, buscam relatar a experiência docente em aulas pratico-teóricas, utilizando uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento, em especial das disciplinas de Biologia, Química e Ciências, pode ser considerada como uma boa opção de trabalho para o docente. No artigo REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II, as autoras Adriana Patrício Delgado, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva, Eliana Sala, buscam analisar analisa a experiência de cinco encontros de formação continuada (no período de 2012 a 2015), estruturados em oficinas pedagógicas temáticas, direcionadas a professores do Ensino Fundamental I e II. No artigo REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES as autoras buscam relatar sobre as reflexões e mudanças vivenciadas na prática pedagógica por discentes de um curso de mestrado stricto sensu do oeste paulista. No artigo RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, as autoras Ana Lúcia Penteado Urban, Bruna Rafaela de Batista, Luci Pastor Manzoli buscam descrever as principais contribuições resultantes da formação inicial de duas egressas do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. No artigo SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP, a autora Silvana Saraid da Silva busca apresentar um relato de experiência sobre os saberes do professor na sua primeira experiência como docente no ensino fundamental. No artigo SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, o autor Elize Keller-Franco busca analisar em que medida a inovação tem respondido às propostas de atualização dos saberes na formação inicial de professores. Os dados foram obtidos por meio da análise de documentos. Os resultados indicam a abordagem integradora do conhecimento. No artigo SUPORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, os autores Vânia Galindo Massabni, Vinicius Nicoletti, Luca Pinto Marson buscam dimensionar o papel da teoria de Piaget na reflexão sobre situações pedagógicas vividas em sala de aula durante aulas de licenciandos em Ciências no ensino básico. No artigo TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA, os autores Jean Carlos Lemes, Iávia Sueli Fabiani Marcatto buscam apresentar um mapeamento das Comunicações Científicas, nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), no período de 2001 a 2016. No artigo TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, as autoras Patrícia Cristina Albiéri de Almeida e Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce busca analisar a articulação entre avaliação institucional (AVI) e projeto político-pedagógico (PPP), a partir de projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional com vistas a reelaborar seu PPP. No artigo UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO, os autores Adriana Patrício Delgado, Mariangelica Arone busca apresentar relatos de experiência de estudantes do segundo semestre do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no município de São Paulo. No artigo TITLE: UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET), Author (s): Eng. Narda Gisela Navarros Mena. Msc. At present, the praxis of the University Social Responsibility (USR) has gained a great international boom. In the university environment, it is important to understand the impact of universities on society in general. Not only as an extension of the results of those sectors with greater needs, but as generators of impacts on society and the environment. No artigo USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO, os autores Alan Kardec Messias da SILVA, Aceldo de Jesus BRITO, Luciana Bertholdi MACHADO busca analisar de um Simulado da Prova Brasil aplicado nas turmas de 5º ano como uma das ações do projeto Observatório da Educação com Iniciação à Ciência (OBEDUC), vinculado ao Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizado em Barra do Bugres – MT. No artigo USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, os autores Hélio Ricardo SILVA, Paula Beatriz Pereira de OLIVEIRA, João Henrique Pinheiro DIAS Maria Ângela de Moraes CORDEIRO, Lucas Alves de ALMEIDA, Adauto Ferreira SIQUEIRA, Diogo Tiago da SILVA, buscam transmitir conceitos de sustentabilidade aos professores e alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). No artigo UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER, Cláudia Coelho HARDAGH, Ana Maria dos Santos RODRIGUES buscam apresentar a pesquisa realizada para desenvolver propostas metodológicas para a utilização da Realidade

Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), a partir do projeto de extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) no curso de Pedagogia com escolas públicas de São Paulo para formação de professores. No artigo VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E NA PROFISSÃO DOCENTE, os autores Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, Aline Cristina Miranda, Stela Maria Fernandes Marques buscam apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, os autores Camila Rennhard Bandeira de Mello e Rinaldo Molina buscaram realizar uma revisão bibliográfica a fim de mapear experiências sobre a formação e preparação de professores do ensino superior para o atendimento educacional de alunos com deficiência. No artigo A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA: CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? os autores Claudia Pereira de Pádua Sabia e Uillians Eduardo dos Santos buscam identificar as discussões em torno da elaboração da BNCC e sua relação com a avaliação de sistema, refletindo sobre as possíveis consequências para a avaliação da aprendizagem. No artigo “AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA os autores Silvia de Carvalho Machione Trindade, Filomena Elaine Paiva Assolini buscam refletir, a partir de um relato de experiência, a respeito do impacto do sujeito do inconsciente nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são tomadas aqui como sintomas do sujeito que se manifestam na escola. No artigo AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN)*, os autores Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves e Carla Fernanda Figueiredo Felix buscaram apresentar o “Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas/MG (PAPIN)”, oferecido a professores iniciantes do ensino fundamental da rede pública de ensino nos âmbitos municipal e estadual, e alunos do Curso de Pedagogia da UEMG, que compartilham saberes profissionais docentes. No artigo AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, os autores Alonso Bezerra de Carvalho e Fabiola Colombani buscam apresentar algumas ideias e reflexões sobre a importância da amizade e da ética na formação dos professores. De caráter teórico, as reflexões aqui delineadas são resultados de uma revisão bibliográfica, sobretudo no campo da filosofia da educação. No artigo FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: relatos da equipe gestora e docente de uma escola do interior do Estado do Maranhão, os artigos Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira, Tyciana Vasconcelos

Batalha, Waléria Lindoso Dantas Assis, buscam investigar as contribuições da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil pela SEMED de São Mateus do Maranhão-MA para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola. No artigo DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES, os autores Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Juliana Irani Villanueva dos Reis, Suzi Lane Amadeu Gussi, Sandra Aparecida Machado Furihata buscam apresentar uma discussão sobre a formação necessária e adequada para atuar no contexto atual da Educação. No artigo PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA, os autores Ingrid da Mota Araújo Lima; Nubênia de Lima Tresena, Xênia da Mota Araújo Lima apresentam uma pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos no que se refere as suas expectativas em relação ao ensino superior, bem como as causas do desinteresse de alunos do 3º ano do ensino médio do EREM de Belo Jardim – PE em optar por cursos de licenciatura.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.7291930051	
CAPÍTULO 2	9
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL	
Renata Harumi Muniz dos Santos María Elena Infante Malachias	
DOI 10.22533/at.ed.7291930052	
CAPÍTULO 3	17
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	
Daniela dos Santos Taynara Franco de Carvalho Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.7291930053	
CAPÍTULO 4	26
PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO	
Lara Vieira Leite Naãma Cristina Negri Vaciloto Fabio Luiz de Souza Luciane Hiromi Akahoshi Maria Eunice Ribeiro Marcondes	
DOI 10.22533/at.ed.7291930054	
CAPÍTULO 5	42
PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Rubens Venditti Junior Milton Vieira Do Prado Junior Letícia do Carmo Casagrande Morandim Débora Gambary Freire Batagini Rodolfo Lemes De Moraes Márcio Pereira Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7291930055	
CAPÍTULO 6	57
PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA	
José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira Ana Letícia Antonio Vital Aparecida Brunetti Arante de Souza	

Beatriz Nunes Herreira
Gabriela Lozano Olivério
Vinícius Santos dos Reis
Ângela Coletto Morales Escolano

DOI 10.22533/at.ed.7291930056

CAPÍTULO 7 68

PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Camila Lehnhardt Pires Cunha
Antônio Carlos Duarte Camacho

DOI 10.22533/at.ed.7291930057

CAPÍTULO 8 78

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Adriana Patrício Delgado
Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva
Eliana Sala

DOI 10.22533/at.ed.7291930058

CAPÍTULO 9 90

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Jeong Cir Deborah Zaduski
Verônica Nogueira Vanni
Natalie Perez Mendes
Carmen Lúcia Dias

DOI 10.22533/at.ed.7291930059

CAPÍTULO 10 98

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Lídia Penteado Urban
Bruna Rafaela de Batista
Luci Pastor Manzoli

DOI 10.22533/at.ed.72919300510

CAPÍTULO 11 106

SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP

Silvana Saraid da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300511

CAPÍTULO 12 112

SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elize Keller-Franco

DOI 10.22533/at.ed.72919300512

CAPÍTULO 13	124
SUPOORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
Vânia Galindo Massabni Vinicius Nicoletti Luca Pinto Marson	
DOI 10.22533/at.ed.72919300513	
CAPÍTULO 14	136
TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
Jean Carlos Lemes Flávia Sueli Fabiani Marcatto	
DOI 10.22533/at.ed.72919300514	
CAPÍTULO 15	152
TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
Patrícia Cristina Albiéri de Almeida Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce	
DOI 10.22533/at.ed.72919300515	
CAPÍTULO 16	164
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO	
Adriana Patrício Delgado Mariangelica Arone	
DOI 10.22533/at.ed.72919300516	
CAPÍTULO 17	177
UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET)	
Narda Gisela Navarros Mena	
DOI 10.22533/at.ed.72919300517	
CAPÍTULO 18	186
USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO	
Alan Kardec Messias da Silva Acelmo de Jesus Brito Luciana Bertholdi Machado	
DOI 10.22533/at.ed.72919300518	
CAPÍTULO 19	199
USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Hélio Ricardo Silva Paula Beatriz Pereira de Oliveira João Henrique Pinheiro Dias Maria Ângela de Moraes Cordeiro Lucas Alves de Almeida	

Adauto Ferreira Siqueira

Diogo Tiago da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300519

CAPÍTULO 20 210

UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER

Cláudia Coelho Hardagh

Ana Maria dos Santos Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.72919300520

CAPÍTULO 21 225

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE
E NA PROFISSÃO DOCENTE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Aline Cristina Miranda

Stela Maria Fernandes Marques

DOI 10.22533/at.ed.72919300521

CAPÍTULO 22 242

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO
DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Camila Rennhard Bandeira de Mello

Rinaldo Molina

DOI 10.22533/at.ed.72919300522

CAPÍTULO 23 255

A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA:
CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Uillians Eduardo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.72919300523

CAPÍTULO 24 266

“AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES
ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA

Silvia de Carvalho Machione Trindade

Filomena Elaine Paiva Assolini

DOI 10.22533/at.ed.72919300524

CAPÍTULO 25 278

AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS
PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE
CALDAS /MG (PAPIN)*

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Carla Fernanda Figueiredo Felix

DOI 10.22533/at.ed.72919300525

CAPÍTULO 26	289
AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Alonso Bezerra de Carvalho Fabiola Colombani	
DOI 10.22533/at.ed.72919300526	
CAPÍTULO 27	301
FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: RELATOS DA EQUIPE GESTORA E DOCENTE DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO DO MARANHÃO	
Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira Tyciana Vasconcelos Batalha Waléria Lindoso Dantas Assis	
DOI 10.22533/at.ed.72919300527	
CAPÍTULO 28	311
DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais Juliana Irani Villanueva dos Reis Suzi Lane Amadeu Gussi Sandra Aparecida Machado Furihata	
DOI 10.22533/at.ed.72919300528	
CAPÍTULO 29	323
PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA	
Ingrid da Mota Araújo Lima Nubênia de Lima Tresena Xênia da Mota Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.72919300529	
SOBRE A ORGANIZADORA	335

TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Patrícia Cristina Albiéri de Almeida

Fundação Carlos Chagas

São Paulo, São Paulo

Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce

Fundação Carlos Chagas

São Paulo, São Paulo

RESUMO: Este artigo pretende analisar a articulação entre avaliação institucional (AVI) e projeto político-pedagógico (PPP), a partir de projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional com vistas a reelaborar seu PPP. Buscou-se analisar se e como as escolas utilizaram os dados provenientes dessa avaliação para reformular seus projetos pedagógicos. O texto traz uma reflexão a respeito dos princípios que norteiam e perpassam os dois processos, para se pensar sobre a razão de existirem tantas dificuldades para desenvolvê-los, bem como sobre suas possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional, Projeto Político Pedagógico, Formação de Professores.

ABSTRACT: This chapter intends to analyze the articulation between institutional assessment (IAS) and pedagogical political project (PPP) based on a project conducted in a Brazilian

municipality. It involved a sample of schools that developed a process for institutional assessment, in order to re-shape their PPP. We sought to examine whether and how these schools used the data from this assessment to reformulate their pedagogic projects. The text brings a reflection about the principles that guide and surpass the two processes. It aims both to evaluate the reason why it is so difficult to develop them and what their possibilities are.

KEYWORDS: Institutional Assessment; Pedagogical Political Project; Basic Education; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 pode ser considerada um marco na cena educacional brasileira: nela, não apenas se promulgou a Lei maior que normatizaria a educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96), como, também, a partir daí, instituíram-se uma série de princípios e ações que iriam orientar os sistemas estaduais, municipais e as escolas da educação básica de todo país. No bojo dessa Lei e das reformas que se seguiram, destaca-se a implementação de um sistema nacional de avaliação e coloca-se em evidência o projeto político-pedagógico (PPP), institucionalizado em diversos níveis da legislação brasileira.

De fato, desde então, tem havido incentivo para que as instituições escolares tracem sua trajetória educativa por meio da elaboração do PPP, com o apoio da comunidade escolar. Não à toa, todas as diretrizes curriculares que se seguiram à LDB, para todos os níveis de ensino, contêm um capítulo específico dedicado ao PPP, que tem por objetivo uma análise da realidade que permita a escola delinear, como denomina Freitas (2005), sua “fisionomia educativa”.

Paralelamente, em 2003, a produção de um conjunto de indicadores de qualidade da escola levada a cabo pela organização não governamental Ação Educativa (conhecido como Indique, esse sistema de indicadores possui várias versões) foi um marco para estimular a incorporação da prática da autoavaliação no cotidiano das escolas. Na verdade, tais indicadores são o núcleo de uma metodologia que visa autoavaliar a escola por meio da participação dos seus diferentes atores. Sem pretender substituir ou invalidar os indicadores provenientes das avaliações externas de larga escala, a intenção era produzir um instrumento complementar, com propósito de disseminar “um conjunto de indicadores educacionais qualitativos de fácil compreensão”, que envolvesse os “diversos setores da comunidade escolar em torno de um processo de avaliação participativo, visando a instigar sua ação pela melhoria da qualidade da escola” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 235 e 239)

Em linhas muito gerais, a avaliação institucional tem por objetivo a mobilização da comunidade escolar no sentido de refletir sobre sua realidade, realizar um diagnóstico dos seus pontos fortes e dos que precisam de mudanças para, então, elaborar um planejamento com estratégias e ações para enfrentar os principais desafios (LIMEIRA, 2012; SORDI, 2006). Nesse sentido, pode-se relacionar a avaliação institucional com o PPP. Mas, apesar da proximidade desses dois processos, as investigações sobre PPP e aquelas sobre avaliação institucional elegiam, até recentemente, apenas uma dessas questões como objeto de estudo. Com a ampliação da realização da avaliação institucional em escolas de educação básica – patrocinada ou não pelos órgãos oficiais –, a atual literatura tem cada vez mais enfatizado a importância de se articular esses dois campos temáticos, tanto no plano da análise acadêmica quanto da própria realidade empírica.

Como sintetiza Fernandes (2002 *apud* BRANDALISE, 2010, p. 322), “[...] o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola”. Há relativo consenso de que a realização da avaliação institucional tem como uma de suas principais motivações o acompanhamento do PPP da escola, em uma perspectiva de desenvolvimento organizacional e melhoria pedagógica. Apesar das fronteiras entre projeto pedagógico e avaliação institucional serem muito tênues e imbricadas na teoria e na prática, é importante que se faça um esforço para compreender seus pontos de contato e suas eventuais diferenças, justamente porque, como dizia Azanha (1998) há quase 20 anos, elaborar e executar um projeto pedagógico é uma “tarefa muito, muito difícil” – e o mesmo vale para a avaliação institucional.

Desse modo, e diante do fato de que são ainda poucas as pesquisas que se debruçam simultaneamente sobre as duas temáticas, este texto pretende discutir a articulação entre avaliação institucional e projeto político-pedagógico, a partir de um projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional (AVI) com vistas a reelaborar seu PPP – no sentido de transformá-lo em um instrumento efetivamente orientador da formulação e do acompanhamento das práticas pedagógicas, de gestão e da formação docente.

1 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ARTICULAÇÃO DA AVI E DO PPP

Existe certa tendência a categorizar a AVI e o PPP a partir de polos opostos: eles podem ser técnicos/regulatórios ou políticos/emancipatórios; no primeiro caso, privilegiam-se os resultados – por princípio, estanques – e, no segundo, os processos, que são contínuos e abertos. Em outra vertente, essa divisão pode ser igualada ao que Israel Scheffler (1974 apud SILVA, 2012) denomina “definição estipulativa não inventiva” e “definição programática” do PPP. A primeira indica um caráter burocrático do projeto, no sentido de ele ser uma referência formal que é cumprida pela escola, mas que não retrata fielmente como o trabalho é ali efetivamente realizado; já a segunda definição traduz a ideia de uma dinâmica singular e processual da instituição escolar, que avalia suas finalidades, as práticas adotadas e os resultados obtidos.

A LDB 9.394/96, em seus artigos 12, 13 e 14 estabelece, pela primeira vez, que as escolas devem elaborar e executar suas propostas pedagógicas com vistas à melhoria da qualidade de ensino, e esse processo deve ser tarefa dos profissionais da escola (BRASIL, 1996). Quando o Estado delega às escolas a missão de construir e implementar seu projeto pedagógico, “em conformidade com as normas estabelecidas em todo o sistema, aponta o caminho para a construção da autonomia destas por meio da gestão democrática” (LIMEIRA, 2012, p. 6). Todavia, em que pese o avanço que representa esse marco legal, alguns estudiosos veem esse processo sob a égide regulatória ou técnica. Veiga (2003), por exemplo, acredita que certas normatizações e regulamentações chocam-se com a possibilidade de um projeto pedagógico “emancipatório e edificante”, pois são orientadas por “preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado [...]. Produz o mesmo sistema, modificado” (p. 269-270).

Azanha (1998) também reconhece o risco de soluções genéricas, do estabelecimento de normas, prazos e especificações homogêneas para que as escolas cumpram a exigência legal do projeto pedagógico. Para ele, se a tarefa essencial da escola é a elaboração e execução desse projeto; se a escola é uma instituição social única, situada em um dado contexto, com valores, saberes e práticas “que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional” (p. 20); ela precisa de um esforço coletivo para enfrentar seus problemas: “só a escola, com

seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las” (AZANHA, 1988, p. 24). Só o projeto pedagógico fruto das reflexões da própria escola e de sua coletividade poderia romper com a formalização que geralmente o marca e ser de fato autônomo, aquele que Veiga (2003) denomina emancipatório ou edificante. Ao mesmo tempo, o autor vai mais além ao afirmar que a dificuldade de participação dos sujeitos escolares deve-se não apenas às imposições que vem de cima para baixo, mas também à nossa própria cultura escolar, muito ancorada no trabalho individualizado do professor.

No caso das avaliações, os testes padronizados que medem as aprendizagens dos alunos são bastante criticados por parte da literatura acadêmica e de alguns gestores públicos, pois podem ter como corolário a política de accountability ou prestação de contas pelas escolas, que devem sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados. Além de ser vista como uma ingerência externa contrária à sua autonomia, os críticos argumentam que, nos estados que utilizam essa política de responsabilização para assegurar prêmios para bons resultados e sanções para desempenhos fracos, ela acirra a competitividade entre as escolas e, em casos extremos, induz algumas delas a expulsar alunos com problemas de desempenho (SILVA et al, 2009). Assim, as avaliações de larga escala são, muitas vezes, tidas como reguladoras, em contraposição às institucionais, as quais, por exigirem a participação dos atores escolares, são tomadas como alternativas, emancipatórias e contra hegemônicas (SORDI, 2006).

Para que os processos da AVI e do PPP não se sobreponham e tenham a sua aplicabilidade mais facilmente reconhecida pelas escolas, é preciso destacar as diferenças entre eles. Idealmente, a AVI deveria ser o pré-requisito para a elaboração de um PPP: ela é o diagnóstico que permitiria o planejamento. Se considerarmos novamente outra definição de Azanha (1998, p. 20) para o projeto pedagógico:

O projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da **identificação das práticas vigentes** na situação institucional. [...] Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa **reflexão institucionalmente abrangente** e o firme propósito de **alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão**. [...] Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (grifos nossos)

Concluimos que: a reflexão à qual ele se refere pode ser justamente propiciada pela avaliação institucional. Essa reflexão para a realização do diagnóstico e da transformação é o primeiro passo para o exercício da participação coletiva. Todavia, pode-se levantar a hipótese de que, como as escolas do país tomaram contato com a exigência de elaborar o PPP antes de conhecerem a AVI, não tiveram a oportunidade de praticar esse exercício de envolvimento dos atores da escola com o processo educativo. No fundo, é muito difícil pensar na elaboração de um projeto pedagógico sem que se tenha tido, anteriormente, uma avaliação da instituição escolar, ou seja,

um diagnóstico da realidade da escola, das suas necessidades, dos seus potenciais. Essa delimitação entre AVI e PPP também é importante para que as escolas possam efetivamente se organizar em termos de tempo e espaço para a realização dos dois processos. Repetir que o esforço coletivo é fundamental sem demarcar as responsabilidades legais e institucionais e sem explicitar por quais mecanismos, em qual momento, em qual lugar, ele poderá se materializar não promove automaticamente a participação da comunidade escolar. Como ter momentos de discussão, diálogo e debates, como construir acordos entre profissionais, alunos e pais para se pensar em estratégias mais eficientes para resolver determinados problemas comuns se não se definem tempos e espaços específicos para tanto? (SORDI, 2006).

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de avaliação institucional desenvolvido junto a um município brasileiro teve como principal objetivo validar um modelo de avaliação institucional em uma amostra de 24 escolas de ensino fundamental, de modo a possibilitar a utilização da abordagem em escala ampliada. A validação do modelo incluiu a validação teórica e empírica dos instrumentos construídos, bem como uma análise prévia dos PPPs das escolas e dos PPPs revistos, procurando identificar se alterações ocorreram no seu conteúdo e na direção das propostas formuladas depois da realização da AVI.

O modelo de AVI proposto teve como componentes uma autoavaliação (avaliação interna), feita com a comunidade escolar, e uma avaliação externa, realizada pela Fundação Carlos Chagas, que elaborou um Guia para a realização da AVI que durou três meses e foi organizado em três etapas que obedeceram a um cronograma comum, de modo a possibilitar que o processo fosse desencadeado e concluído em todas as escolas no período determinado. O Guia incluiu tanto o instrumento quanto as orientações para a sua implementação. Cabe ressaltar que o instrumento teve por referência a metodologia do próprio Indique, acima mencionado: ele é formado por dimensões, que incidem sobre características gerais ou traços institucionais das unidades escolares, sobre os quais a escola deve refletir para chegar a um diagnóstico de sua qualidade; as dimensões são formadas por indicadores, referentes a aspectos específicos da realidade escolar; já os indicadores, por sua vez, são detalhados em descritores, o que permite identificar com que gradação de qualidade eles aparecem na escola. Todavia, as sete dimensões presentes no Indique foram recompostas em cinco: condições físicas e materiais da escola; gestão escolar; profissionais da escola; acesso e permanência dos alunos na escola; currículo e práticas pedagógicas.

Para reelaborar seus PPPs, as escolas valeram-se de um *Referencial teórico-metodológico do PPP* (elaborado pela mesma instituição), onde estavam explicitados os princípios e as etapas que orientariam a sua (re)elaboração, bem como foram realizadas ações formativas a fim de inteirar os profissionais da rede sobre os propósitos

e procedimentos necessários à implementação da AVI e sobre a reelaboração do PPP.

É sobre a reformulação dos PPPs que recai o foco deste trabalho, ou seja, uma análise crítica dos projetos pedagógicos das 24 escolas antes e depois de realizada a AVI.

Não se deve esquecer, aqui, das objeções feitas por Veiga (2003) e Azanha (1998) às políticas educacionais que vêm de cima para baixo, cuja característica é centralizar, padronizar e estabelecer regras e prazos homogêneos para escolas que são, em princípio, heterogêneas, diversas, enfim, únicas. Todavia, sendo a demandante do *Guia da AVI* e do *Referencial do PPP* uma secretaria municipal de educação, é de se esperar um desejo de certa uniformização, no sentido de consolidar uma concepção de rede de ensino e apoiar as escolas que se veem com inúmeras atribuições e dificuldades no seu cotidiano. Assim, por exemplo, o roteiro proposto para o PPP não tinha o intuito de engessar as práticas escolares, mas apenas orientar as instituições na estruturação do seu projeto, de modo a torná-lo claro, ordenado e acessível a todos os atores da comunidade escolar.

A comparação dos PPPs das 24 escolas foi realizada não com o objetivo de compará-las entre si, mas sim com elas mesmas, antes e depois da realização da AVI. Essa comparação teve que seguir alguns critérios, e o *Referencial teórico-metodológico do PPP* disponibilizado às escolas orientou a análise no sentido de perceber se eles haviam compreendido a sua finalidade e as práticas que podem ser desenvolvidas para alcançá-las. Na análise comparativa dos PPPs – antes e pós-AVI –, dentre as inúmeras possibilidades que ensejam reflexão, procurou-se aqui evidenciar os dados de *diagnóstico*, estabelecimento de *prioridades* e *metas* e *plano de ação*.

3 | REELABORAÇÃO DOS PPPS: DIFICULDADES E AVANÇOS

A apreciação das características gerais dos PPPs antes da AVI revelou que a rede não tinha uma orientação de estrutura básica comum para as escolas, e muitos PPPs não contemplavam dados de identificação, organização e funcionamento da unidade escolar. O leitor tinha dificuldades, por exemplo, para localizar a especificação do atendimento escolar, o que inclui etapas e modalidades de ensino, turnos de funcionamento, número de alunos em cada etapa e modalidade e número de turmas. E nem todas as escolas explicitavam nos PPPs os objetivos das etapas e modalidades de ensino ofertados. Essa ausência de informações desapareceu em boa parte dos PPPs pós-AVI, que apresentaram melhor organização do documento.

Também chamou a atenção na análise, antes e depois da AVI, que as questões relativas à organização do trabalho pedagógico na escola não estão claramente definidas na maioria dos PPPs, o que inclui a concepção de educação, ensino, aprendizagem e avaliação; os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vivenciadas pelos alunos; os

critérios para a elaboração de planos de ensino e de aula; o uso de material didático; a proposta de avaliação da aprendizagem; as formas de abordagem da diversidade, etc.. O mais recorrente é a cópia de longos trechos da Matriz Curricular de Referência do município, sem nenhum tipo de reflexão sobre os conteúdos e capacidades ali descritos, e sobre a forma como eles podem ser trabalhados em sala de aula, a partir de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, só para citar um exemplo.

Nesse sentido, observou-se nas duas versões dos documentos analisados o que Gandin (2000) menciona ser muito comum identificar nos PPPs: apresentação genérica de que “devam existir tais e tais coisas, como espírito crítico, participação etc.” sem explicitar “[...] o que significa cada coisa para o grupo, dizer até quando, onde, como e para quem cada característica ou situação deve ser realizada” (p.29).

Esse autor (GANDIN, 2000, 2012) e Veiga (2003) ressaltam que o *diagnóstico* não é simplesmente uma apresentação ou descrição da escola ou, ainda, um apontamento de dificuldades e pontos fracos e negativos da instituição escolar. O diagnóstico compreende não só o conhecimento da realidade com seus problemas e necessidades, mas a formulação de “um juízo sobre a instituição, resultante da comparação de sua realidade presente com a realidade desejada” (GANDIN, 2012, p. 69).

Em muitos dos PPPs, por exemplo, o perfil socioeconômico da população atendida nas diferentes etapas e modalidades de ensino é um dado que, especialmente antes da AVI, retratava uma percepção imediata da realidade com ênfase nas críticas, apontamentos de defeitos e generalizações questionáveis, que podem ser evitadas quando a comunidade escolar desenvolve um olhar atento sobre o perfil da população atendida, levantando indicadores, identificando necessidades, fatores dificultadores e facilitadores. Observou-se, em algumas escolas, que a reflexão sobre os resultados da AVI favoreceu esse movimento, como é o caso da Escola 11 que, na versão pós-AVI, incorporou os dados obtidos por meio de pesquisa realizada junto às famílias para o levantamento de informações que permitiram traçar a caracterização dos alunos. Os resultados do levantamento realizado por meio de questionários e entrevistas junto aos pais e comunidade de entorno foram apresentados por gráficos e quadros e o texto de caracterização dos alunos e da comunidade do entorno não constituiu mera opinião.

Já os dados sobre a composição e características da equipe gestora, professores e funcionários com detalhamento sobre o número, formação, vínculo e jornada de trabalho dos profissionais da escola não apareciam nas versões anteriores, ou se confundiam com dados do regimento escolar. De fato, era recorrente a transcrição de longos trechos desse documento, especialmente listando as atribuições de funções do corpo docente e administrativo, mas não descrevendo as suas características de perfil. Já nos PPPs pós-AVI, as informações de diagnóstico que realmente devem constar de um projeto pedagógico passam a ser caracterizadas a partir do processo de AVI, mesmo que, em alguns casos, de forma sucinta.

Percebe-se, assim, que enquanto algumas escolas desenvolveram o item de *diagnóstico* escolar utilizando-se dos dados obtidos nas dimensões de análise da realidade provenientes da AVI, outras apresentaram alguns dados muito genéricos, sem mencionar as dimensões avaliadas no processo de AVI.

No que se refere às *prioridades, metas e ações* a partir do diagnóstico, observou-se que, antes da AVI, elas não estavam explicitadas nos PPPs analisados: não se definiam as dificuldades que deveriam ser enfrentadas e, conseqüentemente, não havia metas e estratégias de ação estabelecidas. Já nas versões pós-AVI, foi possível identificar o esforço de muitas escolas em incluir o diagnóstico da realidade escolar, seguido de metas e prioridades e do plano de ação.

Mesmo considerando que a inclusão do diagnóstico da realidade escolar e do plano de ação nas novas versões dos PPPs tenha se constituído um avanço para a maioria das escolas, a compreensão da realidade e a identificação das necessidades e prioridades, seguidas de um plano de ação, são elementos frágeis nos PPPs, evidenciando a dificuldade dos profissionais da escola para estabelecer metas e ações a curto, médio e longo prazo. Foi raro encontrar registros que justificassem as ações e definissem procedimentos e metodologias, ou seja, não se indicavam quais pessoas ou instâncias seriam responsáveis pela execução da ação, não se estabeleciam os recursos necessários (materiais, humanos, financeiros) nem o prazo em que a ação seria realizada, avaliada e acompanhada.

Algumas escolas apresentaram um quadro de ações sem maior detalhamento e clareza das prioridades e das ações a serem desenvolvidas. Por exemplo, a Escola 6, no PPP pós-AVI, apresenta como *meta* a intenção de fortalecer a participação dos pais na vida escolar dos filhos, bem como informá-los sobre seu baixo rendimento, indicando como *ação* diária “convocar os pais de alunos com dificuldades”. E, como *meta* a ser alcançada mensalmente, consta a necessidade de se “promover a integração entre pais e a escola visando a melhoria do processo de aprendizagem”, apontando, como *ação*, “organizar cronograma de reuniões com os pais e professores”. Informar os pais sobre o baixo rendimento escolar dos filhos e convocá-los a comparecer na escola não garantirá que eles passem a ter a participação desejada. De fato, reuniões são práticas regulares da maioria das escolas, entretanto, nem sempre são eficazes, devido a várias limitações das famílias e ao fato de que não lhes são esclarecidas as expectativas sobre essa participação. Assim, para além de estabelecer o cronograma, seria importante a Escola 6 definir que relação gostaria de manter com as famílias, que tipo de reuniões seriam promovidas, com que objetivos e com quais estratégias, para que os pais se sentissem mobilizados a participar desses encontros. Seria fundamental considerar, por exemplo, o nível de escolaridade dos pais como um indicador fundamental para avaliar e planejar as suas possibilidades de participação.

Já a Escola 1 foi uma das poucas que conseguiu articular prioridades, metas e ações no PPP pós-AVI. Estabeleceu como *meta* “melhorar a participação dos pais nas atividades desenvolvidas na escola e na vida escolar dos seus filhos”, definindo as

ações de forma mais objetiva: fazer uma enquete com as famílias para saber quais os horários mais adequados para a realização de encontros com os pais e as expectativas que possuem em relação à escola; elaborar um cronograma de atividades para envolver para além das reuniões referentes ao desempenho dos alunos. Para a realização dessas ações, previa-se a criação de uma comissão e o período de realização da enquete e de elaboração do cronograma de atividades.

Outro exemplo que ilustra a dificuldade de as escolas em estabelecer metas e ações refere-se à dimensão pedagógica. A Escola 12 também estabelece como *meta* “implementar o plano de ensino e práticas pedagógicas utilizando-se de abordagens interdisciplinares”. As ações para esta meta estão assim estabelecidas: “acompanhar o planejamento com sugestões e ideias; pesquisar materiais e recursos tecnológicos que permitam o uso de metodologias diversificadas; propor estudo/capacitação sobre estratégias de ensino e sua aplicabilidade prática”. O responsável pela ação é o coordenador pedagógico, sem nenhuma referência ao papel dos professores nesse processo. Em outras escolas, observou-se apenas a citação de alguns projetos como, por exemplo, horta escolar comunitária, cuidando do meio ambiente etc. ao final dos documentos, descritos pontual e sucintamente, como se fossem uma atividade à parte do currículo e do cotidiano escolar, apesar de terem sido anunciados como interdisciplinares.

Essa falta de clareza talvez se deva à própria avaliação feita da dimensão referente ao “currículo e práticas pedagógicas”. Essa dimensão, que constitui propriamente o cerne das atividades docentes, foi, dentre todas, a mais bem avaliada pelas escolas, o que parece indicar que os seus profissionais estavam, de maneira geral, satisfeitos com a própria atuação. Todavia, ela também foi reconhecida como a mais complexa de ser trabalhada e uma das que teria provocado maiores tensões na discussão da AVI. As formas de desenvolver o planejamento e execução do currículo, os meios de abordagem e acompanhamento das atividades dos alunos, bem como os procedimentos da avaliação da aprendizagem e do apoio pedagógico aos estudantes revelam que ainda há, em muitas unidades, falta de clareza e de consenso na condução do processo pedagógico. Daí a grande dificuldade de traduzir as prioridades e necessidades identificadas em metas e estratégias mais precisas de ensino nos PPPs.

Os estudos realizados para acompanhar os usos da primeira versão do Indique revelaram igualmente que as autoavaliações a partir desse instrumento defrontaram-se com algumas limitações, “como a indução de respostas por segmentos detentores de maior poder no cotidiano escolar” (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010, p. 845). Por outro lado, há que se reconhecer como bem mostra Silva (2012) que: 1) os professores são, em última instância, os responsáveis pela direção dos rumos da escola; 2) a relação professor-aluno pressupõe o estabelecimento da autoridade e de certa hierarquia, pois é o primeiro quem tem a tarefa de apresentar – criticamente – o mundo e suas tradições ao segundo, o que pressupõe uma relação de posições diferentes: “isso,

porém, não exclui a ideia de que a escola pode e deve ser um fórum de participação dos sujeitos nela envolvidos, levando em conta os papéis sociais ali exercidos” (SILVA, 2012, p. 219).

4 | CONCLUSÕES

A análise dos PPPs evidenciou que os resultados obtidos pelo processo da AVI foram utilizados de forma satisfatória para a sua reelaboração por pelo menos metade das escolas da amostra, possibilitando a visualização de pontos positivos e dos aspectos que deveriam ser melhorados. Pelo menos cinco implementaram mudanças substantivas no PPP e, quando isso ocorreu – mesmo considerando as fragilidades apontadas anteriormente –, elas conseguiram fazer um diagnóstico mais próximo de suas condições e propor um plano de ação com indicação de metas, contando com a participação dos profissionais da escola e da comunidade externa, num processo reflexivo dos indicadores da AVI sobre as dimensões avaliadas.

Por outro lado, para a maioria, as metas, prioridades e planos de ação são a parte ainda mais fragilizada nos PPPs pós-AVI: alguns introduzem o item, mas não fazem referência às ações, havendo apenas a apresentação das atividades e projetos que a escola já desenvolve; outros apenas reproduzem uma síntese da AVI, sem nenhum tipo de definição de metas e detalhamento das atividades que serão desenvolvidas. Essas não são conclusões inovadoras. Algumas pesquisas já analisaram o processo de desenvolvimento de avaliações institucionais em ambientes escolares e/ou a apropriação dessa avaliação na elaboração do projeto pedagógico (LIMEIRA, 2012; SANCHES e RAPHAEL, 2006), destacando as dificuldades das escolas em conceber o projeto pedagógico e executá-lo como um processo aberto e contínuo.

Outro ponto que perpassa quase todos os PPPs como um desafio a ser enfrentado diz respeito ao trabalho pedagógico. Com efeito, a dimensão “currículo e práticas pedagógicas” foi, como se destacou, a mais bem avaliada e, ao mesmo tempo, aquela percebida como a mais difícil de ser trabalhada. Isso vai ao encontro de outras pesquisas sobre avaliação institucional, cujos achados revelam a tendência dos profissionais da escola a “identificar problemas externos à prática pedagógica, o que pode evidenciar dificuldade dos professores colocarem suas práticas no centro de um processo de autoavaliação” (THURLER, 2002 *apud* RIBEIRO; GUSMÃO, 2011, p. 469). Esse aspecto pode estar relacionado à falta de cultura participativa e coletiva dos diversos segmentos escolares, inclusive o dos professores. A formação inicial e continuada deficitária no tocante ao trabalho colaborativo; as condições objetivas insuficientes e adversas das escolas para que os momentos coletivos aconteçam; além da força de um modelo burocrático são aspectos que dificultam a gestão democrática e a autonomia da escola para pensar as suas finalidades, metas e ações.

De qualquer maneira, um balanço do processo desenvolvido nas escolas durante

os três meses em que transcorreu a avaliação institucional indica que a maioria delas se beneficiou dessa avaliação, apesar da intensa carga de trabalho que com ela sobreveio. Naquelas em que havia uma equipe integrada e colaborativa, a realização da AVI e a reelaboração do PPP parecem ter sido mais tranquilas. Para muitas, a AVI foi percebida positivamente, como instrumento que permitiu um diagnóstico mais acurado da realidade escolar, tanto em relação aos aspectos pedagógicos, como aos estruturais, sendo que muitas admitiram existir melhorias que dependem exclusivamente delas, enquanto outras dependem do apoio dos órgãos centrais e intermediários. No dizer de uma escola, “os encaminhamentos sistematizados pela AVI ajudaram a equipe gestora a caminhar mais segura sobre o que está propondo em suas metas, os professores a ficarem mais atentos ao que propõem aos alunos e os governantes, caso tenham conhecimento dessa avaliação, a repensarem as questões de estrutura e de valorização profissional”. Também foram ressaltados os benefícios referentes à convivência e à melhoria das relações interpessoais, tendo a AVI facilitado a comunicação interna e externa da comunidade escolar, bem como fortalecido a escola para o diálogo e para a aceitação da divergência. Expectativas foram, portanto, criadas ou renovadas sobre as ações que a própria unidade escolar deve desenvolver e sobre aquelas que os órgãos centrais e intermediários devem levar avante.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, vol. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BRANDALISE, M. Â.. Avaliação institucional da escola: conceitos, contexto e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.13, n.2, p.315-330, 2010. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil/MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, out., 2005.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 20ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 11ª Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMEIRA, L. C. Avaliação Institucional e Projeto Político Pedagógico: uma trama em permanente construção. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7, 2012, Recife. **Anais** políticas, práticas e gestão da educação... Recife: Centro de Educação UFPE, 2012.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. **Estudos Avaliação Educacional**., São Paulo, v. 22, n. 50, p. 459-470, set./dez. 2011.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.823-847, set./dez. 2010.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SANCHES, R.C. F.; RAPHAEL, H. S. Projeto pedagógico e avaliação institucional: articulação e importância. **Avaliação** – Revista da Rede de avaliação Institucional da Educação Superior, v. 11, n. 1, p. 103-113, mar. 2006.

SILVA, V. G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 204-225, jan./abr. 2012.

SORDI, M. R.. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação** – Revista da Rede de avaliação Institucional da Educação Superior, v. 11, n. 4, p. 53-61, dez. 2006.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-372-9

