

Eulalia Arias Spinola



CURRÍCULO E TECNOLOGIA:
Estudo de Caso sobre a Plataforma
Foco Aprendizagem como Apoio
no Planejamento Escolar

Atena
Editora

Ano 2019

Eulalia Arias Spinola



CURRÍCULO E TECNOLOGIA:
Estudo de Caso sobre a Plataforma
Foco Aprendizagem como Apoio
no Planejamento Escolar

Atena
Editora

Ano 2019

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



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
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
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
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. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
S758c	<p>Spinola, Eulalia Arias Currículo e tecnologia [recurso eletrônico] : estudo de caso sobre a plataforma foco aprendizagem como apoio no planejamento escolar / Eulalia Arias Spinola. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-713-0 DOI 10.22533/at.ed.130191211</p> <p>1. Aprendizagem. 2. Educação – Currículo. 3. Planejamento educacional. 4. Tecnologia – Educação. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.334</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ao meu marido, minha mãe e minha irmã.

Ao meu pai, minha irmã e meu irmão (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca me deixar só, mesmo que em certos momentos eu pensasse estar

À minha família, por tudo que, de alguma forma, fez e faz por mim

Ao meu querido marido João Carlos, Luz da minha vida! Pela paciência, apoio, torcida, companheirismo, dedicação e amor. Por transformar a minha vida e me dar a oportunidade de poder recontar a minha história.

À minha Orientadora, professora Maria da Graça Moreira da Silva, pessoa linda! Por me acolher, me orientar nesta caminhada. Pelo entusiasmo e estímulo, mesmo quando o desânimo e cansaço me abatiam. Pelo bom humor e dedicação. Obrigada, de coração, por acreditar em mim.

Às professoras Aglaé Cecília Toledo Porto Alves e Ana Maria Di Grado Hessel que aceitaram compor a minha banca, pela generosidade das sugestões e análises, para minha pesquisa.

À querida Andreia Drska e seu marido, pela boa surpresa ao final deste trabalho, pela prontidão e apoio essenciais para conclusão deste trabalho.

Aos professores da PUC SP do Programa Educação: Currículo, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores que fizeram a diferença na minha vida. Pelo sorriso, cuidado, respeito, estímulo e valor. Por vocês eu cheguei até aqui.

Aos amigos e colegas, pelos incentivos e apoio, por compreenderem a importância desta conquista e aceitarem a minha ausência quando necessária.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, por me fazerem acreditar que a generosidade é maior do que qualquer adversidade e que a bondade existe e de alguma forma vai sempre prevalecer.

À vida por me sorrir, mesmo quando o mundo me diz não!!!

CANÇÃO ÓBVIA

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e

conversarei com os homens

Suarei meu corpo, que o sol queimará;

minhas mãos ficarão calejadas;

meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;

meus ouvidos ouvirão mais,

meus olhos verão o que antes não viam,

enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera

porque o meu tempo de espera é um

tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:

em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso, esperar, na forma em que esperas,

porque esses recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,

porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,

antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada

como o jardineiro prepara o jardim

para a rosa que se abrirá na primavera.

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1	17
METODOLOGIA DA PESQUISA	
CAPÍTULO 2	22
REFERENCIAL TEÓRICO	
CAPÍTULO 3	39
ANÁLISE DOCUMENTAL	
CAPÍTULO 4	55
LÓCUS DA PESQUISA: A ESCOLA PESQUISADA	
CAPÍTULO 5	57
A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO	
CONSIDERAÇÕES	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	100
SOBRE A AUTORA	105

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Novas Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Versa sobre o planejamento escolar buscando descrever sua construção coletiva na escola. Para tanto, analisa a trajetória realizada por um grupo de educadores, em uma escola pública do município de São Paulo, sustentado pela proposta instituída pela SEE SP com o apoio da ferramenta tecnológica, Plataforma Foco Aprendizagem, em desenvolvimento, nas escolas estaduais paulistas. A presente pesquisa busca promover reflexões voltadas ao fazer pedagógico, assim o planejamento e os instrumentos facilitadores que potencializam o cumprimento do Currículo, se tornam uma iniciativa relevante, para que o educador se coloque como sujeito da ação. A reflexão que se faz, é que planejar exige compromisso reflexão, desse modo, nesta pesquisa será contemplada, particularmente, a reflexão sobre o planejamento escolar apoiada na Plataforma Foco Aprendizagem, visando a ressignificação da prática educativa que tem o seu desdobramento na aprendizagem significativa do aluno. Conclui-se que a escola está traçando sua trajetória na direção de uma nova construção do planejar-avaliar-replanejar da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Novas tecnologias na educação, Planejamento educacional, Plataforma Foco Aprendizagem

ABSTRACT

This research is carried out for the interest of analyzing the school planning to describe its collective construction in the school. To do so, it analyzes the trajectory carried out by a group of educators, in a public school in the city of São Paulo, supported by the proposal instituted by SEE SP with the support of the technological tool, Platform Foco Aprendizagem, in development, in the state schools of São Paulo. In this sense, the present research seeks to promote reflections aimed at pedagogical making, so the planning and the facilitating instruments that enhance the fulfillment of the Curriculum, become a relevant initiative, so that the educator becomes a subject of action. The reflection that is made, is that planning requires a reflection commitment, in this way, in this research will be contemplated, particularly, reflection on school planning supported in the Learning Focus Platform, aiming at the re-signification of the educational practice that has its development in the significant learning of the student.

KEYWORDS: Curriculum, New technologies in education, Educational planning, Foco Aprendizagem Plataform.

Este memorial tem como objetivo descrever a minha trajetória de vida e as inquietações que me inspiraram a realizar esta pesquisa.

Antes de relatar minha vivência na área da Educação, julgo ser importante fazer um breve histórico sobre a minha realidade. Nasci e cresci na periferia de São Paulo, extremo da zona Sul. Minha família era bem humilde, porém, seguindo na contramão do histórico familiar, ingressei no ensino superior, em uma universidade particular.

Era início da década de 1990, na época não havia tantas faculdades como hoje e nem tantos universitários. O curso escolhido foi Administração de Empresas. Sonhava em trabalhar em uma grande organização, preferencialmente multinacional. Ser uma executiva e ter boa remuneração, enfim, acreditava que a faculdade poderia me proporcionar tudo isso. Contudo, as coisas eram bem difíceis, a faculdade ficava muito distante da minha residência. E minha rotina era extenuante, uma vez que saía muito cedo e chegava muito tarde. Além disso, ainda era necessário enfrentar a precariedade do transporte público, a falta de segurança, o orçamento restrito que quase não me permitia pagar as mensalidades. Com tantos obstáculos, quando já estava no 3º ano, me vi numa condição insustentável e fazendo um curso que me causava muito sofrimento.

Por mais que olhasse adiante e continuasse seguindo, parecia que as portas não se abriam para mim, sem me dar conta de que o movimento de tentar abrir a porta teria que ser feito por mim mesma.

Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (FREIRE, 2013, p.52)

Por conta desse contexto, não foi possível prosseguir com aquela faculdade.

Hoje, refletindo sobre essa fase, percebo que minha família depositava certa esperança em mim, principalmente, meu pai. Assim, como em tantas casas, porém, sem qualquer escuta, orientação de valores familiares, apoio emocional, psicológico, ou de qualquer outra natureza que fosse, eu não tinha o entendimento e nem a força necessária, para ampliar a minha perspectiva de vida para além da minha individualidade e realidade.

Freire (1980, p.36), afirma que: “O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente e sim num tempo feito de ontem, de hoje e de amanhã. ”

Sem discernimento de meu condicionamento, naquele contexto, não pude suportar o peso daquele “eterno presente”. Daquela vida que, para mim, estava muito sacrificada.

Uma vez que a graduação tinha um custo alto e não me garantiu uma renda que cobrisse minhas despesas básicas, não restou alternativa e acabei “trancando” o curso. A intenção era dar início a um curso de inglês.

Nos processos seletivos, as vagas mais interessantes de emprego, para estágio ou trabalho permanente, exigiam, no mínimo, Inglês e Informática, acrescentados de boa apresentação e mais algumas qualidades que eu não dispunha, portanto, me via sempre em desvantagem, com baixa autoestima, solitária e sem poder arcar com qualquer custo extra.

Após trancar a faculdade de Administração de Empresas, pedi ajuda ao meu pai para iniciar o curso de inglês. Mesmo estando decepcionado, ele se dispôs a ajudar. A partir daí, a vida tomou um novo rumo.

Na própria escola de idiomas em que estudava, fiquei sabendo de uma vaga para o cargo de assistente administrativa, esse foi meu primeiro contato profissional com a área de educação. Candidatei-me e fui selecionada. Ao assumir a vaga, tornei-me bolsista da escola de idiomas e, assim segui por todo o tempo que lá permaneci.

Naquela escola, muitas coisas me cativavam: achava tudo tão promissor, limpo, as pessoas eram bonitas, interessantes, com uma cultura diferente, “tão mais”. Isso me atraía. Queria estar ali, fazer parte daquele novo mundo, ser aceita, aprender, e me desenvolver. Esse foi, profissionalmente, o meu primeiro encantamento com a educação. Ainda que não fosse a educação básica, mas era um espaço de aprendizagem, ensino, conhecimento e superação. Engraçado, não me lembrava dessa fase, até então.

Lá, as pessoas, dentro da filosofia da empresa, podiam se desenvolver. Eram oferecidos treinamentos constantes, para professores, diretores, funcionários em geral. Aprendia-se desde a metodologia de ensino, até captação de alunos e sua manutenção. Os treinamentos contemplavam, também, o bom relacionamento interpessoal, motivação, boa postura, qualidade no atendimento ao cliente, apresentação pessoal, um pouco de marketing estratégico, enfim, a finalidade era promover o sentimento de pertencimento em todos da equipe.

Após quase dois anos de muito empenho, fui promovida a coordenadora de unidade. As responsabilidades aumentaram e o aprendizado também, porém, após alguns meses, desliguei-me da empresa. Manifesto aqui minha gratidão por ter passado por esse local que me trouxe descobertas e aprendizados imensuráveis.

Daqui sigo numa sequência resumida dos caminhos que trilhei até chegar

onde estou, sem desprezar os descaminhos que antecederam essa travessia, pois esses também subsidiaram a composição da minha história e, num recorte especial, integram parte de quem sou. Talvez, se não fosse assim, não me teriam trazido ou me permitido vislumbrar com olhos tão esperançosos, esse campo tão realizador que é a Educação.

Afinal, de acordo com Freire (2013): [...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (FREIRE, p110, 2013).

Logo em seguida, ingressei numa escola particular de educação básica. Inicialmente, fui secretária dos ensinos Fundamental II e Médio. Nesse ambiente, tive grandes oportunidades, conheci pessoas incríveis, vivi experiências únicas que despertaram em mim o interesse em estudar permanentemente, de aprender, de me aperfeiçoar, de arriscar um pouco mais.

Dessa forma, pude perceber que fiz algumas boas escolhas na vida que valeram a pena ao longo desse tempo, escolhas que me fizeram melhorar como pessoa e profissional, embora um não se dê separado do outro, ao contrário, servem para composição de minha identidade.

Esse pensamento vai ao encontro de Nóvoa (2013, p.16) ao citar (Diamond, 1991),

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional...
...É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 2013, p. 16)

Essa construção, embora, às vezes, complexa, pode se tornar um viés sinuoso. Porém, permite a reflexão e estimula no ser humano a constituição do seu próprio modo de ser e de fazer as coisas. Essa ideia se confirma em minha colocação, quando destaco que sempre me preocupei em ir além das minhas atribuições em todos os locais onde trabalhei. Assumindo novos desafios, para ampliar meus conhecimentos e desenvolver meu potencial. Aprender o máximo que pude, por onde transitei, foi o que procurei fazer. Que isso não se confunda em “me meter onde não sou chamada”, ao contrário, acredito ter dado contribuições significativas, ter sido solidária e bem quista por onde passei. Caso contrário, não teria permanecido por 15 anos na mesma escola, tão pouco teria sido promovida a outros cargos, ou representado pessoas ao trazer à direção seus interesses, e realizado a mediação de outras.

Logo, entre estudos, especializações, aprimoramento e mudanças de cargos, passei a assumir o cargo de secretária geral, na ocasião tornei-me responsável por três unidades escolares - Educação infantil, localizado no prédio anexo, Ensinos: Fundamental I, localizado em outra rua, Fundamental II e Médio, localizados juntos no mesmo prédio. Houve um momento da minha vida, no período de um ano, à noite, que após o expediente do Colégio, trabalhei em uma Universidade como assistente de coordenação. Ou seja, saía de uma jornada fatigante, para iniciar outra. No entanto, a carga horária total de trabalho, se tornou custosa e precisei optar por um

dos empregos.

Um tempo depois, na escola em que permaneci, por opção, manifestei meu interesse em adentrar a área pedagógica. Formei-me em pedagogia, realizei meu estágio na própria escola. Paralela a minha função de secretária geral, fui professora auxiliar, no período da manhã, das turmas do fundamental I e apoio escolar para crianças com dificuldades de aprendizagem. Quando me dei conta, havia deixado a secretaria geral para ser orientadora educacional do 6º ano. Posteriormente, passei a dar suporte aos demais anos do Fundamental II, sempre atendendo as demandas, auxiliando e dividindo responsabilidades com o Orientador Educacional Geral.

O sentimento de que “valeu tudo!”, e de que continua valendo todo o esforço e dedicação, é nobre:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2004, p. 142)

Uma experiência e tanto, que me proporcionou inúmeras reflexões, tensões e encantamentos, com o ser humano, com a escola, com as diferentes formas de aprender e ensinar, de me relacionar. Tudo isso fortaleceu o meu desejo de querer fazer a diferença na sociedade, na vida das pessoas, no ambiente no qual estou inserida. Surgiram em mim inquietações, alegrias, inconformismos e admirações, que me fizeram querer continuar nessa busca de meios que auxiliem alunos e professores a serem mais felizes dentro da escola.

No entanto, nesse lugar complexo e de contradições, a minha inquietação com as queixas trazidas pelos professores, por sinal, muito frequentes no cotidiano escolar, referentes à indisciplina dos alunos, desinteresse, desrespeito, falta de envolvimento familiar (no acompanhamento das tarefas e no baixo rendimento dos filhos), me impulsionaram a querer conhecer mais, a buscar mais entendimento sobre esses fenômenos, até compreender que o que eu deveria buscar era mais profundo, seria um entendimento maior sobre as raízes desses problemas, que acabavam por represar a relação professor - aluno. Nesse sentido, pensar no plano de ação como uma ferramenta importante de intervenção para ajudar o professor a orientar melhor a sua atividade docente, seria um caminho para resgatá-lo como autor transformador.

Mediante inúmeros desafios e o desejo de saber mais, para melhorar a minha compreensão e atuação, busquei complementar a minha formação e ampliar meus conhecimentos.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. (FREIRE, 2013, p. 52)

Em uma das minhas últimas especializações, da pós-graduação, enquanto atuava na orientação educacional, tive contato com professores universitários maravilhosos - pessoas extraordinárias, generosas, que demonstravam amar essa

profissão, que demonstravam satisfação em estarem conosco, no curso noturno, mesmo depois de terem trabalhado durante o dia em outras atividades. Isso era perfeitamente perceptível, professores e colegas de sala discutindo, debatendo e refletindo sobre tantos temas pujantes, assuntos do cotidiano da realidade brasileira, do contexto de cada um, numa troca de experiências, expectativas e ideias. Momentos preciosos que renderam frutos profícuos.

As falas desses docentes acadêmicos eram tão energizantes que convidei quem pude ao meu local de trabalho, para que, assim como eu, pudessem nutrir a alma de boas aprendizagens, de novos olhares. Por fim, queria compartilhar com meus colegas da escola as diversas explorações a nossa formação e que, a partir daí, pudéssemos pensar em construir um grupo de aprendizagem, uma escola que não fosse apenas nosso local de trabalho, mas que fosse também nosso local de formação permanente, de nossa auto-formação.

Nóvoa (1995, p.25) afirma que:

(...) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nessa linha de pensamento, compartilho da ideia de que a formação permanente do professor deve ser desenvolvida também no chão da escola. Mas, para que isso aconteça, há a necessidade de uma intencionalidade, é necessário construir condições apropriadas, deve-se preparar o ambiente e o espírito dos colegas.

Alarcão (1996) menciona Schön:

(...) o professor tem de assumir uma postura de empenhamento auto formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p; 18)

Considerando a capacidade de leitura de mundo e a de compreensão do contexto desdobrado, historicamente, se torna possível refletir sobre o passado, remodelar o futuro e caminhar à luz da concepção de Paulo Freire:

Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2013, p. 52)

Nessa trajetória, reflito que é um grande desafio, pensar o educador da contemporaneidade. Um educador que assume, cada vez mais, uma postura de profissional crítico, reflexivo e de agente transformador. Este protagonista, que planeja suas atividades, com intencionalidade, que busca a redução das injustiças sociais, que trabalha em prol da emancipação de seus alunos, tem a consciência de que não

basta qualquer ação, pois não deseja qualquer resultado, assim, não desenvolve qualquer atividade com seus alunos. Na verdade, tem seus objetivos claros e faz uma inter-relação com seu contexto atual. Dessa forma, tem a consciência que tais desafios devem extrapolar o mundo das ideias, para se concretizarem na prática. Em decorrência, reconhecem a necessidade de transformação e do planejamento do professor para ressignificação da prática.

Não é uma tarefa fácil, todavia, demanda rigor.

Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente. (VASCONCELLOS, 2015, p. 09, apud GANDIN, 1999)

Concordo com a visão contemporânea de que o professor deve assumir o papel de constante pesquisador, que, dotado de criticidade, reflete sobre sua metodologia, pensa e repensa sua prática e consegue ressignificá-la, quando estas já não funcionam da forma como gostaria. Desse modo, a busca por aperfeiçoamento não se esgota e o reconhecimento de que somos seres inacabados se confirma, à medida que emergem novos desafios e novos conhecimentos.

PROBLEMATIZAÇÃO

A superação do paradigma de se considerar a pertinência em uma única maneira de ensinar é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo educador do século XXI, frente à diversidade de alunos existentes numa sala de aula, dadas suas singularidades, próprias de cada ser, e diferentes histórias de vida.

O exercício da reflexão para uma prática transformadora presume entender melhor, por exemplo: como são promovidas as aprendizagens e por que privilegiamos determinados conteúdos em detrimento de outros. Tal atividade contribui para a conscientização de que tipo de sociedade se vive, que tipo de cidadãos se pretende formar e nas implicações de suas ações, enquanto educador.

Considero isso excepcionalmente importante quando pensamos sobre as relações entre o conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento encoberto (ou oculto) que ensinamos nas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação utilizados para “medir o sucesso” do ensino. (APPLE, 2006, p. 35)

Há que se considerar, na sociedade brasileira, que a escola, comprometida com a aprendizagem significativa do aluno e com sua formação cidadã, se depara, constantemente, com tensões, dificuldades, contradições e diferentes realidades. Tais fatores só reforçam a ideia de que não se pode deixá-la desconectada da realidade, lançada à própria sorte ou distante de sua função humana e social.

Vasconcellos (2015, p.27), afirma que

Fazer um trabalho mais consciente, crítico, criativo e significativo, implica que o professor deva se rever, se capacitar, sair do “piloto automático”, enfrentar conflitos etc.

Nesse sentido, planejar exige clareza de objetivos, para não agir de improviso. Mas, principalmente, para atuar com intencionalidade, e, mais ainda, para melhorar, modificar e transformar aquilo que não está bom. Contudo, antes de abarcar esta concepção, é necessário que se façam algumas perguntas: para que?; para quem?; por que?; e, como ensinar?

Estas sequências de indagações envolvem decisões pedagógicas, que se desdobram numa maior organização da aula e com finalidade na eficácia da aprendizagem.

Nessa continuidade, entende-se que o planejar se sustenta na ação, mas não em qualquer ato, Vasconcellos (2015, p.65) destaca ainda que seria um “agir humano intencional”.

Essa intencionalidade sugere uma reflexão mais aprofundada que vai orientar o ser humano a atuar com um propósito, analisando e adequando situações, desenvolvendo, criando métodos e estratégias, avaliando sucesso, confirmando, revendo práticas e reelaborando ações.

O planejar é uma característica própria do ser humano, que o coloca numa posição de sujeito, dentro do seu contexto.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 2013, p. 96)

Sabe-se que os problemas enfrentados pelos professores, em sua rotina habitual, não são restritos ao mau relacionamento com alunos. Tampouco às questões de ordem didática ou de domínio de conteúdos. Podem-se pesar, nesse argumento controverso, obstáculos de caráter estruturante numa instituição, como sobrecarga de demandas, jornada de trabalho extenuante, desdobramento de jornada em duas ou três escolas para completar o orçamento, devido à baixa remuneração, falta de boa infraestrutura, carência de materiais e equipamentos pedagógicos, ambiente pouco favorável à aprendizagem e promoção do conhecimento, além da falta de reconhecimento profissional, que evidenciam, cada vez mais, a desvalorização da profissão docente, sem contar o crescimento da incivilidade e violência nas escolas.

Entre tantas adversidades, encontradas na realidade da profissão docente, não é extraordinário resultar no fenômeno de sentimento de impotência e no desencadeamento de um processo de desumanização profissional.

Por isso, Paulo Freire destaca a importância da conscientização, tomada pelo desenvolvimento do pensamento crítico, da problematização, para a transformação da realidade, que só se faz possível, por meio da ação- reflexão. O autor desvela que: “É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre a minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” (FREIRE, 1980, p. 26).

Ainda, pondera:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2013, p. 53)

Dadas às circunstâncias, o fortalecimento da imagem do professor seria a dianteira para uma série de mudanças importantes, no intuito de tornar a profissão docente mais atrativa. Estaria na retaguarda um conjunto de outras mudanças, não menos importantes, mas que potencializariam a composição da unidade dessa força, como, por exemplo: um bom plano de carreira docente, uma boa qualidade do ensino, boa formação do aluno e o reconhecimento, perante a sociedade, do alto valor da escola.

Neste propósito, políticas públicas educacionais, que dialoguem com o projeto político pedagógico da escola e com o plano nacional de Educação, subsidiam ações que vão ao encontro dos interesses da sociedade e das instituições de ensino, garantindo direitos, compartilhando responsabilidades, firmando compromissos e promovendo avanços.

Logo, os governos federal, estadual e municipal tentam mover esforços para alinhar os objetivos, planos e metas. São interesses que precisam ser abraçados por toda sociedade brasileira, contudo, precede uma tomada de consciência.

Freire (1980) desvela que:

A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. (FREIRE, 1980, p. 52)

Entretanto, nesta pesquisa será contemplada, particularmente, a reflexão sobre o planejamento escolar apoiado na Plataforma Foco Aprendizagem, visando a ressignificação da prática educativa que se desdobra na aprendizagem significativa do aluno, permeado pelo desenvolvimento do pensamento crítico.

OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa se realiza pelo interesse em analisar o planejamento escolar buscando descrever sua construção coletiva no dia a dia da escola. Para tanto, analisa a trajetória realizada por um grupo de educadores, em uma escola pública do município de São Paulo, sustentado pela proposta instituída pela SEE SP com o apoio da ferramenta tecnológica, Plataforma Foco Aprendizagem, em implantação no ano de 2017, nas escolas estaduais paulistas.

O interesse pelo tema foi instigado por ouvir, nos espaços escolares, discursos bem elaborados, porém, desprovidos de teorias e que pouco dialogam com a prática sobre planejamento e avaliação.

Vasconcellos (2015, p.44) cita Freire (1921-1997):

[...] nada mais prático que uma boa teoria. Teorizar é iluminar a ação, é decifrá-la, é aprender o movimento do real, portanto, algo por essência relacionado à prática. (FREIRE (1921-1997) apud VASCONCELOS 2015, p. 44)

Em suma, acredita-se que a escola pode funcionar como lócus de empoderamento para seu aluno e professor, na constituição e produção de conhecimentos significativos, e no estreitamento das relações entre esses sujeitos.

O planejamento envolve uma reflexão que perpassa os processos de ensino e aprendizagem, sistematizações, métodos e técnicas, que embora remetam, numa primeira impressão, às fórmulas e receitas aplicáveis, propõem o constante pensar sobre as finalidades, realidades e viabilidade de propostas educativas.

Freire (2002), discorre:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2002, p. 80).

Nota-se que a atividade educativa se aperfeiçoa na reflexão e na ação e, ambas, possuem caráter de movimento, circular, que integrados ao ser humano, estimulam a reflexão sobre seu contexto atual, sua história e seus projetos futuros.

Freire (2013) afirma que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2013, p. 40)

É uma tarefa complexa em que o educador pensa, repensa e reelabora o seu pensar. Assim, o plano de ação se torna um instrumento relevante, porque no momento que o indivíduo planeja, promove a possibilidade de colocar-se como sujeito da ação, deixa de agir ao acaso e o profissional consegue nortear sua prática.

Contudo, seria pretensioso acreditar que o plano é infalível. Ao contrário, ele se torna um instrumento de trabalho que aproxima o sujeito do real, das tensões, do sucesso e do imperfeito. Decerto, direciona, engaja e possibilita realizar intervenções, por meio de reflexões, do pensar sobre os resultados positivos e negativos. Enfim, é um instrumento complexo, que demanda tempo e atenção. No entanto, é possível avaliar os resultados obtidos com mais critério.

Pode-se dizer que a atividade de planejar não acontece no isolamento, visto que a educação é um fenômeno social, e a escola não é constituída isolada da sociedade.

A educação é feita por pessoas, a escola é organizada por pessoas e a sociedade é formada por pessoas e, de acordo com Vasconcellos (2015, p. 37), “São as pessoas, os sujeitos, que historicamente assumem a construção de uma prática transformadora.”.

Ademais, na contemporaneidade, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pode contribuir com distintas formas de organizar, apresentar e recuperar as informações. Tornando possível que o docente tenha a disposição formatos inéditos de escrituração, registro e documentação dos processos de gestão da aprendizagem dos alunos. Esses registros e os cruzamentos de dados decorrentes, em suas diferentes apresentações, oportunizam “olhar” para o aluno, a turma, o conjunto das turmas, a escola e o sistema educacional em diferentes perspectivas e sua exploração pode desvelar novas oportunidades de análise e acompanhamento da aprendizagem.

São inúmeros exemplos de ferramentas tecnológicas e plataformas educacionais digitais que buscam, a um só tempo, dinamizar e enriquecer a análise sobre a aprendizagem, dar transparência aos pais e responsáveis sobre o cotidiano de aprendizagem dos educandos, prover uma visão de conjunto dos processos e resultados da educação e permitir o acompanhamento mais próximo do currículo em ação. Tais ferramentas, não necessariamente, engessam a educação, mas proveem novas formas de análise que podem (ou não) contribuir com os processos escolares.

Independentemente da técnica, do instrumento ou da ferramenta aderida na análise do processo de ensino e aprendizagem, o fator humano sempre prevalecerá a despeito do recurso que se utilize, para atingir objetivos e resultados. Segundo Vieira Pinto, o homem trabalha, e quanto mais elaborada é a sua capacidade de trabalhar, mais humanizado ele se torna. ” (PINTO, 2013, p. 5).

Nesse sentido, compreende-se que o ser humano é o ser pensante do mundo, é aquele que possui criatividade, que tem a capacidade de planejar e avaliar situações, que é capaz de refinar seu pensamento, a medida que vai dominando técnicas e adquirindo “formas superiores de trabalho” (PINTO, 2013, p. 13).

Paulo Freire (1980) amplia essa teoria ao referir que

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.”. (FREIRE, 1980, p. 25)

É importante destacar, retomando a concepção do filósofo Vieira Pinto, que a ferramenta ou a máquina, em si, são objetos sem vida, sem movimento, que necessitam de comandos para desempenharem suas funções, pois, tu, por si só, não tem o poder de se ressignificar, de se desenvolver ou de transformar algo.

Vieira Pinto (2013) ainda destaca que,

(...) a máquina está, assim, vinculada a um modo de fazer que ela mesma não pode espontaneamente modificar, ou só modifica dentro dos limites, também previstos, a ela concedidos por construção... a máquina que estaticamente constitui um corpo como outro qualquer, posto aí, inerte, de que temos sugestiva imagem nos maquinismos, peças, veículos [...]

No caso do educador, como ser pensante e criativo, ao dominar tais ferramentas tecnológicas, posiciona-se na condição legítima de assumir o papel de professor protagonista. Capaz de planejar suas ações e potencializar suas atividades do dia-a-dia. Contudo, é fundamental estabelecer uma relação coerente entre a proposta pedagógica, as necessidades reais e suas possibilidades de concretização.

(...) se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 1976, pp. 22-23).

As TDIC demandam maior consciência para uma utilização adequada, no sentido de conseguir atender as necessidades reais, de quem faz uso delas, simultaneamente, elas ressignificam o “quefazer”, por meio da sua abrangência e rapidez de acesso às informações. Some-se a isso, a ampliação de “novas possibilidades de comunicação, relacionamento e interação” (UTFPR, 2016, p.7), contribuindo, assim, para diferentes formas de aprender, de ensinar e de produzir conhecimento, que se sabe, até então, este último, é provisório, visto que, é um processo e não um dado.

Devemos falar hoje de conhecimento-processo e não mais de conhecimento-estado. Se nosso conhecimento se apresenta em devir, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. (JAPIASSU, 1991, p. 27)

Por conseguinte, atribui-se a essa reflexão, que o conhecimento não é um fim em si mesmo, ele vai se construindo, à medida que os desafios vão se apresentando. É uma forma de saber o mundo, à medida que a vida vai se fazendo e os homens fazendo a vida e se fazendo com ela.

QUESTÃO NORTEADORA

A Plataforma Foco Aprendizagem, fundamentada na proposta de articulação entre o currículo prescrito e os resultados da educação, é uma ferramenta que se mostra como apoio para o Professor elaborar o seu Planejamento?

Dessa questão, outras emergem:

Qual a trajetória do professor para apreender as possibilidades e funcionalidades da Plataforma Foco Aprendizagem e fazer um diagnóstico dos resultados?

O processo de avaliação e planejamento, instituído pela SEE SP e viabilizado pela Plataforma Foco Aprendizagem, contribui para reflexão da Prática do Professor?

Nesse propósito, adentrar neste tema, no contexto do século 21, torna-se uma tarefa instigante. Portanto, a reflexão sobre o planejamento, apoiado no uso desta Plataforma de Aprendizagem, para uma prática transformadora, demanda esforço e conscientização.

A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética, constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, 26)

Dessa forma, esse trabalho se justifica e se idealiza pela necessidade de discutir e debater o planejamento no processo de ensino e aprendizagem e como este instrumento pode contribuir para a melhoria do trabalho docente.

Certamente, este recurso não resolverá todos os problemas dos educadores. Como, por exemplo, indisciplina, falta de interesse dos educandos, consciência ingênua, relacionamentos ou cumprimento de prazos. Entretanto, poderá iluminar caminhos, ampliar olhares, proporcionar momentos de reflexão e de reconstrução, para que o seu "quefazer" não se veja alienado. E, todavia, que faça sentido e caminhe numa perspectiva de ressignificação de práticas, com intencionalidade, no propósito de romper com o condicionamento incorporado, naturalmente, no cotidiano das pessoas.

Segundo Vasconcellos (2015, cf. cita Arroyo,1999),

A perspectiva é de um planejamento mais humilde, menos pretensioso de abarcar a totalidade da prática, nos seus mínimos detalhes, tendo em vista que tudo que é fechado/determinado demais acaba expulsando o humano. (VASCONCELOS, 2015, p. 64).

Nesse sentido, entende-se que a reflexão sobre a prática educativa, não se dá fora do próprio contexto, histórico, político, cultural e social, e que pensar sobre a sociedade que se deseja e a educação que se sonha, na verdade, requer enfrentar os desafios da atualidade, modificar os hábitos costumeiros, para mudar o rumo, da reprodução do mesmo, em seu futuro.

Ora, reconhecer a concretude do real implica reconhecer que a ação humana consciente e voluntária, embora possível, é condicionada, qual seja, não fazemos só o que pensamos e desejamos, e o nosso próprio pensar e desejar é influenciado pelas relações que estabelecemos com o meio. (VASCONCELLOS, 2013, p. 14)

O autor (ibidem), ainda destaca, "Por outro lado, o meio agora existente é fruto da ação de outros sujeitos, que no passado, mais ou menos remoto, através do intrincado jogo de suas intencionalidades, nele intervieram. "

É fato que a educação contemporânea reclama novos conhecimentos, posturas e ferramentas. Além disso, cobra dos educadores a transcendência de práticas programadas e previsíveis, ou seja, a saída do lugar comum, ocupada por gerações, no chão da escola.

Outrossim, cabe avançar no debate de que uma educação de qualidade é aquela que mais aprova no vestibular, seja na instituição particular, pública ou do terceiro setor. Avançar no debate pressupõe entender que a dimensão humana e o compromisso com a construção histórica e social do saber precisam ser valorizados em nossas escolas e difundidos em nossa sociedade.

Uma pergunta urgente que cabe fazer-se hoje é se o sistema escolar, desde o ensino primário até à universidade, tem um projecto cultural, com as suas

grandes linhas visíveis para toda a sociedade e em que medida esse projecto é ou pode ser assumido pelo professorado. Quando esses pilares não são fortes, as diversas pressões oriundas do exterior fazem moça mais facilmente. Não se trata do sistema educativo viver de costas voltadas para a sociedade, mas de saber que valores e que metas estas lhe propõe. (SACRISTÁN, 2008, p. 72)

Por esse motivo, a importância de pensar o Projeto Político Pedagógico, para que seja construído, a partir da problematização da realidade em que se está inserido, como por exemplo, a violência, a desigualdade social e a exclusão.

Em face disso, manter uma postura de indiferença, nos dias de hoje, é incompatível, para os que almejam mais justiça social, igualdade de direitos, uma escola mais humana e uma sociedade mais democrática. O discurso de que é necessário preparar os alunos apenas para o vestibular ou para o mercado de trabalho não se faz suficiente. Na verdade, essa concepção precisa ser superada, ainda que essas ações sejam importantes, há que se entender que a escola é para, além disso, é para a vida.

Sacristán (2008) alerta para o fato de que:

(...) a decadência das humanidades é paralela a da formação”, ou seja, quanto menos preocupação houver com a formação humana, nos conteúdos escolares e na prática do professor, mais deteriorada, dependente e pobre, se torna a nossa sociedade. (SACRISTÁN, 2008, p. 72)

Nesse sentido, existem outras esferas a serem galgadas, a começar por um currículo e um Projeto Político Pedagógico, articulados em valores, que permeiem as disciplinas, rompendo com a fragmentação histórica, que promovam o resgate dos valores humanos e sejam compromissados com a inclusão social.

Certamente, o Projeto Político Pedagógico (PPP), não pode ser um instrumento de gaveta. Ao contrário, deve ter origem, crescer e se desenvolver na escola com a participação de todos.

Na atualidade, é fundamental refletir, discutir e trazer ao debate o que entendemos por uma educação de qualidade, enfim, uma educação que seja transformadora, mais humana e, de fato, social.

OBJETIVO GERAL

Analisar a trajetória de implantação do processo de avaliação e planejamento educacional, instituída pela SEE SP em 2017, e a utilização da Plataforma Foco Aprendizagem como organizador dessas ações.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para responder o objetivo geral e a questão problema desta pesquisa, são os objetivos específicos:

- Acompanhar o período de planejamento anual de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, na metodologia implantada, no ano de 2017¹, para analisar o processo de planejamento da escola e do professor.
- Analisar os documentos oficiais que norteiam a avaliação e o planejamento escolar especificamente, o currículo prescrito da SEE SP, o caderno do professor, o Projeto Político Pedagógico da escola e a matriz de avaliação e planejamento (MAP).
- Observar as práticas de três professores, do 6º ano, do Ensino Fundamental, no 1º bimestre, buscando identificar se o uso da Plataforma Foco Aprendizagem contribui para o professor replanejar suas atividades, conforme surgem novas situações, no decorrer do período e se a MAP contribui para a preparação das aulas.

Este trabalho se organiza da seguinte forma:

- Capítulo 1 - apresenta a abordagem de pesquisa, os sujeitos e procedimentos de pesquisa.
- Capítulo 2 - apresenta o referencial teórico que fundamenta o olhar e a análise dos dados coletados.
- Capítulo 3 - discorre sobre os documentos curriculares da SEE SP analisados, em especial a MAP e a Plataforma Foco de aprendizagem.
- Capítulo 4 - descreve e reflete sobre a trajetória desenhada pela escola em seu planejamento escolar anual.
- Capítulo 5 - apresenta as considerações e conclusões desta pesquisa.

1. No ano de 2017 a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo introduziu uma dinâmica de avaliação que prevê um período de Planejamento inicial conjunto, um período de diagnóstico dos alunos e um momento de replanejamento baseado no diagnóstico realizado.

Esta pesquisa busca compreender a trajetória de implantação do planejamento escolar, de uma escola pública, da rede estadual, da cidade de São Paulo, considerando as orientações da SEE SP, numa proposta de articulação entre o currículo prescrito e os resultados da educação, por meio do apoio esperado que a Plataforma Foco Aprendizagem despenda ao professor na elaboração do seu plano de ação.

No entanto, compreende-se que o emprego da metodologia adequada, vai respaldar seguramente uma pesquisa, por percorrer vieses de questionamentos que balizam os instrumentos, enriquecendo e corroborando o poder de análise dos dados, descartando, assim, a superficialidades e ideias baseadas no senso comum.

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisas, sobre o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisas, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada (*grounded theory*), estudos culturais etc. (CHIZZOTTI, 2006, p. 29)

Nesta pesquisa, privilegia-se a abordagem qualitativa, pela sua subjetividade, de modo que as técnicas utilizadas, como entrevista semiestruturada, questionário e observação participante, possibilitam responder às explicações causais dos fatos, na busca de iluminar a compreensão da realidade e a multiplicidade de sentidos que permeiam as relações humanas e o seu contexto.

As pesquisas qualitativas, (...) não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. (CHIZZOTTI, 2006, p. 26)

Ademais, parte-se da ideia macro de Freire (2014) de que o ser humano é um agente de mudanças, por ser sujeito de sua história e perceber-se como um ser que vai se constituindo integralmente de relações, de modo que esta última afirmação, transcende a superficialidade do contato, e representa neste recorte, a imagem do professor. Assim, reconhece-se como um ser dialógico, ao se apropriar da consciência crítica, tornando-se capaz de assumir a sua parte de responsabilidade, consigo e com o mundo, sobre a realidade e as pessoas.

Para elucidar melhor a proposta metodológica, optou-se, pela aplicação de questionário e entrevista com os educadores, além da observação participante em atividades docentes e aulas, em face da complexidade de intenções explícitas e implícitas na prática do professor.

É muito engraçado, porque, para os tradicionais, os cientistas que se dizem rigorosos, mas negam a interpretação, o conceito de observação implica que o observador tenha que colocar um vidro diante de si, e colocar umas luvas nas mãos, para não tocar, não ter contato com a realidade, para não... para não... (FREIRE, 1997, p. 103)

Clarificando a epígrafe, Ira Shor, no trecho do diálogo que estabelece com Paulo Freire, reproduzido acima, ao falar do rigor e da autoridade na pedagogia libertadora, complementa a frase do educador: “contaminar-se com as condições reais da vida. ” (FREIRE, 1997, p. 103). Freire ratifica o pensamento de Shor, respondendo: “Sim, para não contaminar a realidade e não ser contaminado pela realidade”. Acrescentando profundidade a essa conversa com Paulo Freire, Ira Shor sustenta a importância do intercâmbio crítico entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, de modo que mistificações, pensamentos limitados e a realidade distorcida sejam superados.

A realidade, dizem eles em seu frágil rigor, é um positum esperando ser observado passivamente, como se fosse possível que você continuasse a ser se apenas observasse. Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, por que mais do que observar, estamos mudando. Para mim esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das condições mais importantes. Se você não muda quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso. (FREIRE, 1997, p.104)

Nesse contexto, a observação participante ganha corpo na ideia revolucionária de Freire:

Os tradicionalistas são defensores do status quo, se opõem às mudanças democráticas, vindas de baixo; de modo que não estou preocupado em demonstrar para eles que eu sou rigoroso. Mas o que tenho que demonstrar aos estudantes é que tenho outro modo de ser rigoroso, precisamente aquele pelo qual você faz mais do que observar – você tenta interpretar a realidade. Assim quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber, que este objeto não é, porque ele está se tornando. (FREIRE, 1997, p.104)

Freire (1997) intensifica tal abordagem ao reiterar

Quanto mais minha observação vai além de uma mera descrição ou opinião sobre o objeto e chego a um estágio em que começo a conhecer a razão de ser que explica o objeto, tanto mais eu sou rigoroso. (FREIRE, 1997, p. 104)

Na condição de observador participante, pode-se dizer que os dados obtidos, por meio de contato direto, com o objeto de estudo e participação específica, em determinadas situações, tem reduzido ao mínimo, qualquer distorção de resultado que possa ocorrer, não comprometendo, dessa maneira, a qualidade da pesquisa.

Sob essa ótica, constata-se que a metodologia qualitativa, por levar em conta o ser humano, em sua subjetividade e imprevisibilidade, consequências de sua

liberdade e desejos, sofre interferências no curso dos resultados, diferentemente, da metodologia quantitativa, assumida por sua constância, objetividade, mensurabilidade e controle.

1.1 Público-alvo

O interesse em investigar os professores do 6º ano do Ensino fundamental se justifica pela ideia de que, nessa etapa da vida, acontecem muitas mudanças, internas e externas, ao mesmo tempo, para esses alunos, que estão ensaiando a vida adulta. Essas mudanças abrangem, desde um novo ambiente a ser explorado, um novo desenho de estrutura pedagógica, até questões de classificação biológica, afetiva e psicológica, uma vez que estão iniciando a adolescência. É uma fase delicada de transição, contudo, se bem acompanhado, esse aluno poderá passar por ela com mais tranquilidade.

No 6º ano, os desafios tornam-se mais complexos. Porém, se dosados com responsabilidade, ajudarão, aos poucos, esses meninos e meninas, a enfrentarem as diversas situações da vida adulta. Algumas dessas mudanças podem ser observadas logo no primeiro dia letivo: esses alunos deixam de ter uma professora polivalente. Muda-se o vínculo, passando a ter vários professores e mais disciplinas, num mesmo dia de aula. Conseqüentemente, sua relação com os professores também muda. Isso exigirá um cuidado maior, com outras questões, como por exemplo, em relação à organização de estudos, horários e material escolar. A duração entre uma aula e outra também diminui e o aviso sonoro tem maior incidência, avisando que é necessário se preparar mais rápido para a próxima aula. Essa rotina diferente demanda uma boa orientação e adaptação ao ritmo e regras desse novo ambiente.

Por coincidir com a fase da pré-adolescência dos alunos, é esperado que novos interesses sejam despertados. Dessa forma, começam a se preocupar mais com a aceitação de determinados grupos, vida social e aspectos físicos. Dá-se início, igualmente, a um processo de transformações corporais, hormonais, comportamentais e emocionais. Portanto, acolher e auxiliá-los nesse novo processo, de tantas novidades, desafios e responsabilidades, contribuirá positivamente para o seu bom desenvolvimento e desempenho.

Contemplam a pesquisa, os professores de Ciências, História, Matemática, Língua Portuguesa e a Coordenadora Pedagógica.

1.2 Coleta de dados e seus instrumentos

O quadro a seguir apresenta e sintetiza os procedimentos da pesquisa e os instrumentos construídos para tal.

Metodologia				
Objetivos específicos	O que será analisado	Como será realizado?	Instrumento de coleta de dados	Como serão analisados os dados?
Acompanhar o período de planejamento anual de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, na metodologia implantada, no ano de 2017 ¹ , para analisar o processo de planejamento da escola e do professor.	Reuniões de Planejamento anual	Observação da reunião anual de planejamento em 01-02-2017 Observação da reunião anual de planejamento em 01, 02 e 03/03/2017	Relatório de observação (disponível no apêndice este documento)	Intencionalidade; Avaliação diagnóstica para realização do planejamento letivo Leitura da realidade Preocupação com o desenvolvimento humano, autonomia; Uso de tecnologia
Analisar os documentos oficiais que norteiam a avaliação e o planejamento escolar	Analisar a organização do currículo, A MAP que suporta o processo instituído pela SEE SP. Analisar o PPP	Análise documental	Currículo Prescrito Caderno do Professor MAP PPP	Analisar: Proposta pedagógica; Uso de TDIC
Observar as práticas de três professores, do 6º ano, do Ensino Fundamental		Observação de aula presencial de 02/02/2017 a 28/04/2017	Questionário Entrevista Relatório de Observação	Analisar: Planejamento Diagnóstico dos alunos. Uso da Plataforma e MAP.

Quadro 1 - Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Fonte: a autora

Assim como procedimentos de coleta de dados foram empregadas a análise documental e a observação participante.

1.2.1 Análise documental

Foram analisados os documentos que fundamentam o currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e o PPP da escola selecionada para análise. A saber:

Currículo da SEE SP

Caderno do Professor– 6º ano do Ensino Fundamental – 1º bimestre

MAP Matrizes de Referência para Avaliação Processual

1. No ano de 2017 a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo introduziu uma dinâmica de avaliação que prevê um período de Planejamento inicial conjunto, um período de diagnóstico dos alunos e um momento de replanejamento baseado no diagnóstico realizado.

A análise dos documentos oficiais da SEE SP se deu por meio da leitura detalhada e foi elaborada uma síntese do conjunto, articulando os conteúdos para melhor elucidar os conceitos fundamentais, objetivos e procedimentos a serem realizados pelas escolas. Nesse processo de investigação foi também examinada a Plataforma Foco de Aprendizagem (on line) para a imersão da pesquisadora nos recursos utilizados pela escola.

A apreciação do PPP foi realizada a fim de revelar como o planejamento estava registrado nos documentos escolares, objetivando captar sua intencionalidade, frequência e processo de realização.

1.2.2 Observação participante

- Reuniões de planejamento anuais, a saber: reunião anual de planejamento em 01-02-2017 e reunião anual de planejamento em 01, 02 e 03/03/2017.
- Aulas presenciais de 06/02/2017 a 28/04/2017 das turmas de 6º ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

As observações foram registradas sistematicamente em formulário – diário de bordo, elaborado pela pesquisadora.

Foi aplicado um questionário inicial (no apêndice) aos professores e ao longo das observações foram realizadas interações espontâneas com professores, buscando elucidar alguns pontos ou dialogar sobre as atividades em andamento. Cabe esclarecer que a pesquisadora acompanhou e compartilhou momentos de planejamento e análises das turmas com os docentes, tendo participado, como observadora, no cotidiano das aulas.

A análise dos dados coletados se deu por meio da leitura e releitura dos relatórios de observação.

Esta pesquisa fundamenta-se nos pilares: planejamento escolar, currículo e as tecnologias digitais de informação e comunicação na contemporaneidade.

2.1 O que é Planejamento?

Entende-se por planejamento, um conjunto de ações que orienta uma atividade, um projeto, um desejo, um objetivo a ser alcançado. No entanto, o planejamento orienta antecipadamente o movimento que se fará, para dar as condições adequadas à sua realização e avaliação de resultados.

Vasconcellos (2015) atesta que

O ponto de partida é uma pergunta básica: há algo em nossa prática em que precisa ser modificado, transformado, aperfeiçoado? Se não há, não se precisa de projeto. A ausência de desejo é sinal de estagnação, e, portanto, de morte. (VASCONCELOS, 2015, p. 36)

Pode-se dizer que planejar é inerente ao ser humano. É pensar o futuro, nas implicações do presente, em relação às escolhas do passado. Nesse sentido, torna-se importante conhecer a realidade que se vai atuar, ter um diagnóstico, para que diante da necessidade de mudanças ou de algum objetivo ou desejo, que se tenha em mente, decisões sejam tomadas, de maneira racional, no sentido de preservar ou alterar o curso das coisas.

No interior da academia, podemos perceber um certo desprezo pela temática do planejamento: há um vazio cultural neste campo, pouca produção específica, ao contrário de outras temáticas como política educacional, avaliação, formação de professores, processo de conhecimento e, mais recentemente, até mesmo de currículo. (VASCONCELLOS, 2015, p.15)

É interessante perceber que, mesmo que não seja dada a devida “importância” a tal prática, esse exercício está presente nas pequenas e grandes intenções do ser humano, assim como nas suas ações corriqueiras do cotidiano, por exemplo, se preocupar com o que vai comer ou vestir hoje, um curso que planeja fazer no ano seguinte, uma viagem que sonha realizar nas férias ou, simplesmente, no cultivo de uma planta.

Para que, de fato, tais projetos se concretizem, satisfatoriamente, busca-se avaliar as condições dispostas às suas realizações, traçar metas e pensar quais

procedimentos e estratégias usar. Tais iniciativas fazem parte de um planejamento, inicialmente, idealizado, mas que vai se flexibilizando, no decorrer do processo, conforme surgem novos interesses ou adversidades.

É um conceito que determina os objetivos a serem alcançados e os caminhos necessários para atingi-los, de forma eficiente e eficaz, poupando tempo, esforços, identificando problemas e até mesmo, em alguns casos, evitando-os, fazendo os ajustes necessários na fase de sua execução.

Desse modo, percebe-se que o planejamento tem sua relevância e, para mais além, é uma ferramenta dinâmica, contínua e adaptável às variáveis do processo. Pois, por meio dela, possibilita-se a reflexão sobre a prática, além de permitir a elaboração de um parecer, a intervenção adequada e a transformação.

O planejamento se coloca como uma ferramenta para isto. A ação a ser desencadeada deve estar atravessada, pois, por uma intencionalidade, sendo fruto de uma proposta. (VASCONCELLOS, 2015, p. 43)

O termo planejamento é derivado do Latim PLANUS, que significa achatado, nivelado. Em português, o termo foi traduzido como “plano” e remete ao ato de planejar, criar ou elaborar um plano, também significa programar, projetar, ter uma intenção.

Vasconcellos (2010) afirma que:

Para quem deseja a mudança resta, pois, a possibilidade de interagir com a intencionalidade dos sujeitos, favorecer a interação entre eles, de forma a que possam ter uma ação pautada numa nova concepção. No entanto, esta interação não pode ser ingênua. (VASCONCELOS, 2010, p. 11)

Nesse sentido, o planejamento se torna um caminho possível à compreensão quanto a implicação da atuação do professor e, conseqüentemente, não pode ser limitado ao cumprimento de um serviço burocrático, ao preenchimento de formulários, à alienação de seu trabalho. Contudo, facilita que o professor tenha clareza de seu papel como educador, que, na contemporaneidade, vai muito além de ser apenas um transmissor de conteúdos, um reproduzidor histórico de métodos padronizados e operacionalizados ou um aplicador de receitas de materiais apostilados.

O professor precisa interromper o cruel processo de imbecilização, de destruição a que vem sendo submetido. Precisa resgatar-se como autor, como sujeito, como ser autônomo, para enfim, resgatar sua dignidade. E o planejamento pode ser um valiosíssimo caminho para isto, pois ajuda a superar o processo de alienação, qual seja, fazer com que o professor, enquanto ser consciente, não transforme ‘sua atividade vital’, o seu ser, em simples meio de sua existência” (MARX, 1989, p. 165 apud VASCONCELLOS, 2015, p.41)

O professor deixa de ter uma postura secundária, de mero executor, para se apropriar da ideia de que pode ser um agente de transformação da realidade e de si mesmo.

Assim, com um bom planejamento, o professor pode pensar e repensar seu desempenho; prever; organizar; estruturar; articular e avaliar o seu trabalho. Pode

revisitar a teoria que dá sentido a sua ação, todavia, por mais que ele não tenha clareza de sua relevância, na ação do planejar, entende melhor que sua atuação não é neutra, isolada do contexto social ou vazia de fazer, ao contrário, é uma poderosa substância de intervenção.

Libâneo (2013) considera:

Na verdade, não devemos ter dúvidas de que o trabalho docente é uma atividade que envolve convicções e opções sobre o destino do homem e da sociedade, e isso tem a ver diretamente com o nosso relacionamento com os alunos. Em outras palavras, isso significa que, conscientemente ou não, sempre trabalhamos com base em objetivos. Todo professor, quando elabora uma prova para os seus alunos, conscientemente ou não, está pensando em objetivos. (LIBÂNEO, 2013, p. 134).

Logo, em concordância com o autor citado, pode-se inferir que o trabalho docente não se realiza sem planejamento, assim como o planejamento não se legitima sem objetivos. Ora, o educador se compromete com o desenvolvimento integral do seu aluno, preocupa-se com o desenvolvimento humano, consciente de que pode ser um agente de mudanças. Sem essa lucidez, capacidade de leitura da realidade e visão crítica, não há transformação, não há mudanças.

2.2 Da matriz crítica ao pensamento crítico

Partindo do dicionário da Língua Portuguesa, online, Michaelis, a palavra crítica tem seu significado advindo de:

Crítica - crí.ti.ca - sf (de **crítico**) **1** Apreciação minuciosa. **2** Apreciação desfavorável. **3** Censura, maledicência. **4** Discussão para elucidar fatos e textos. **5** Exame do valor dos documentos. **6** Arte ou faculdade de julgar o mérito das obras científicas, literárias e artísticas. **7** Juízo fundamentado acerca de obra científica, literária ou artística. **8 Filo**s Parte da Filosofia que estuda os critérios. **9** Conjunto dos críticos; sua opinião. **C. pessoal**: a em que se trata mais do autor que da obra.

Pode-se afirmar também que a palavra “crítica” se refere a um ato reflexivo que é o de julgar, a capacidade e habilidade de criticar; de fazer juízo crítico.

Crítica deriva de crisis, crise. Julgar, ponderação, peso



Figura - 1 Justiça

Na concepção do pensamento crítico, quanto mais aberta, reflexiva e discutida for uma ideia, um problema, uma questão ou um contexto, a sua probabilidade de ser universal, será maior.

A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. (FREIRE, 2014, p. 25)

Considera-se que o pensamento crítico existe por hipóteses, visto que o homem, nesta concepção, é um ser histórico, dotado de singularidades. Ele faz história, concomitantemente, em que é feito por ela.

Além do mais, na matriz crítica, tudo é incerto, tudo é criticado. Tem sua preocupação aprofundada no significado das coisas, em sua origem e base, tudo é questionável, não existe uma verdade fechada, absoluta ou acabada. Tudo está em transformação e em movimento.

Ainda, nessa perspectiva, pode-se afirmar que a contradição deixa de ser um defeito e o real passa a ser contraditório. Efetivamente, o que se acredita é que existem acordos, convenções estabelecidas entre os homens, em determinado contexto. Por essa razão, argumenta-se que, enquanto não houver refutação, existe a verdade hipotética, “negociada”, enfim, a busca de se pensar a realidade como um movimento, a busca de suas raízes.

Nesse viés, o pensamento crítico desmonta o discurso liberal, embora não descarte todas as matrizes do pensamento liberal. Ele não se faz contra a sociedade, e sim, a partir dela.

- Pensamento liberal - a partir do sujeito, pensar a partir de sua liberdade, não é universal;
- Pensamento crítico - a partir do social; é sustentável, é universal.

Dessa maneira, verifica-se que o pensamento crítico é baseado na teoria Marxista. Na pedagogia brasileira, por sua vez, é influenciado pelo trabalho de Paulo Freire.

Nessa mesma linha de pensamento, a teoria de Antonio Gramsci, também influenciou o desenvolvimento do conceito. Suas ideias, escritas nas décadas de 1929 e 1937 e publicadas no segundo pós-guerra, passaram a ser discutidas no Brasil a partir da década de 70.

Fazendo uma reflexão sobre o perfil atual da educação brasileira, pode-se dizer que ela traz seu rastro, desde os tempos dos jesuítas, avançando pelas matrizes religiosa, liberal e se elaborando na perspectiva crítica.

Nesse novo cenário, sem desprezar a constituição histórica do saber, mas levando em consideração que entre uma proposta e sua realização, demora-se décadas e até séculos, para que ela se concretize, o pensamento gramsciano associa, intensamente, conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e processo de

formação.

Gramsci é formalmente contra qualquer interpretação do homem fundamentada no naturalismo ou positivismo. O autor entende o homem como produto histórico e não natural; como resultado de específicas relações sociais e, ao mesmo tempo, como indivíduo dotado de singularidade.

Paulo Freire (2013, p.74) menciona, em duas frases marcantes, que: “não existe uma consciência mágica das coisas” e que “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Nesse sentido, refletir sobre essas sentenças, pressupõe que o homem se vê tão consumido pelos acontecimentos do dia-a-dia que não percebe os desdobramentos históricos e nem suas causas ao longo do tempo. Não vê que as consequências da atualidade, refletidas em nossa sociedade, não são frutos do acaso, de um determinismo ou de alguma força sobrenatural.

Constata-se, nesse raciocínio freiriano, que o ser humano é um ser condicionado, por isso, desconstrói-se a ideia de um ser determinado.

Quer dizer, saber-se condicionado ou não fatalistamente submetido a este ou aquele destino abre o caminho a sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação a realidade que não é assim contestada. (FREIRE, 2000, p. 56)

Essa proposta se sustenta, no fato de não haver realidade imutável, as pessoas, a sociedade, o mundo vão se fazendo, vão se construindo, a partir da compreensão que se tem de si mesmo, dos outros e dos acontecimentos.

No entanto, para que haja uma mudança na rota dos indivíduos, é preciso adquirir a compreensão crítica dos fatos, para que se tenha o desejo e a ação de tentar corrigir as próprias causas dos episódios negativos. Segundo Freire, “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta de fazê-lo.” (BARRETO, 2000, p. 56).

No tocante, a conscientização, que só é possível, por meio do pensamento crítico-reflexivo, possibilita ao ser humano perceber, por exemplo, que a pobreza e a desigualdade social são resultadas de injustiças, além do mais, há a necessidade de se analisar, com profundidade, por meio do pensamento crítico e da reflexão, o porquê dessas injustiças, porque elas acontecem, suas causas e efeitos, e, apesar de tudo, perceber que é possível lutar contra elas, se opondo a ignorância.

Essa circunstância faz emergir “o ato pedagógico com toda sua carga política”, colocando questões como: “Educação para quê? A favor de quem? Dá-se então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe”. (SAVIANI, 2013, p. 416)

Enfim, os fatos se justificam no decorrer da história e os contextos são criados e recriados numa necessidade de se explicar o presente, pela consciência da historicidade adquirida.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar

o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1980, p.35)

Nota-se que na educação isso não acontece de forma diferente. Os ideais de uma escola democrática não podem estar desconectados da realidade e no caso do planejamento, essa ideia não se contradiz.

Segue que,

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. (...) para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 2001, p. 10)

Michael Apple (2001, p.21) argumenta que “as escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia.”

Partilhando desse enfoque, compreende-se que a escola da atualidade não pode limitar-se em ter educadores que transmitam, simplesmente, o “conhecimento fechado”, adquirido em materiais didáticos. Menos ainda, deve fomentar que seu aluno reproduza da forma como tal lhe foi emitido inicialmente. Uma vez que, a reescrita estanca a reflexão, cujo processo atravessa a história. Porém, essa reprodução, mecânica, sem reflexão, pode ser enfraquecida, por meio de propostas inovadoras, sejam de trabalho, de estruturas de ensino e aprendizagem, da organização do saber e/ou do fazer.

2.2.1 Ensaio Histórico Pedagógico: Saber Científico – Educação Tecnicista

Em nossa história, o capitalismo industrial e o avanço da tecnologia mudaram os rumos da ciência, da educação e da humanidade que deixou de se preocupar apenas com o conhecimento puro, influenciando, inclusive, na hierarquia social e na organização do trabalho.

Com as transformações socioeconômicas da Revolução Industrial, a sociedade teve que se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho. A burguesia industrial passou, a partir dessa nova realidade, a almejar maior lucratividade. Dando ênfase ao aumento da produtividade, substituindo a mão de obra artesanal, pela mecanização do trabalho, priorizando a formação e contratação de técnicos especializados, cada vez mais baratos.

Nesse período, a migração da população rural às cidades desencadeou o aumento urbano desordenado e o desemprego, uma vez que os camponeses chegavam às fábricas sem qualificação profissional. A miséria passou a forçar homens, mulheres e mesmo crianças a se submeterem às condições desumanas de vida e as altas jornadas de trabalho.

De fato, a indústria acabou formatando essa nova organização do trabalho e o saber científico influenciou a origem de um novo esquema social, inspirado nas fábricas e linhas de montagem.

Diante dessa nova realidade, a sociedade precisava, além de conhecer, saber manusear as máquinas. E, conseqüentemente, a educação tecnicista, de mãos dadas com o saber científico, denominado também tendência positivista, se estenderam às escolas.

Começou então, a partir das décadas de 1960 e 1970, a se esboçar a tendência tecnicista, de influência norte-americana, cuja proposta tinha o intuito de tornar a aprendizagem “mais objetiva”: planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções; incentivo a várias técnicas e instrumentos, como instrução programada, ensino por computador, máquinas de ensinar, telensino. (ARANHA, 2006, p. 258)

Nesse íterim, o intuito era fazer a aprendizagem mais operacional, fragmentada, objetiva e controladora. Transformando professores e alunos em reprodutores e executores. Foi uma maneira de adaptar o ensino às exigências do mercado de trabalho, não medindo esforços para conquistar mais eficiência e produtividade.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 381)

Logo, a tendência tecnicista privilegia as funções administrativas e a burocratização, que implica na divisão do trabalho.

Os técnicos tornam-se responsáveis pelo planejamento e controle, o diretor da escola é o intermediário entre eles, e os professores se reduzem a simples executores. Com isso, o plano pedagógico submete-se ao administrativo. (ARANHA, 2006, p. 258)

Desse modo, constata-se que o saber científico e a orientação tecnicista influenciaram a escola e a hierarquia social, constituídos até os tempos atuais, desenhando as relações de poder, numa estrutura em que poucos governam e lideram a maioria e, por assim dizer, maquiando um poder político de dominação.

Em paralelo, é possível perceber nas ideias de Paulo Freire (2014, pp. 80-84), quando critica a concepção de “Educação bancária”, que o passado ainda se faz presente, nos tempos atuais, quando denuncia, por exemplo, “em que a única margem de ação, que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” Como se fossem objetos.

O autor ainda ratifica que, neste tipo de concepção, “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica esta superação. Ao contrário, reflete a dominação opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição.”, ou seja, a contradição de uma educação homogênea, uniformizada, sendo que na

sociedade contemporânea, os que se diferenciam, possuem maior probabilidade de conseguirem as melhores vagas no mercado de trabalho e em outros nichos.

Freire (2014, p. 83) ainda enfatiza que, “Não é de estranhar, pois que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. ” Sem dúvida, nesse processo, há de se reconhecer que o avanço da ciência e da tecnologia, ao longo do tempo, estabeleceu para o mundo contemporâneo uma nova forma de pensar, de agir e de se relacionar, diferente de tudo que já havia existido, anteriormente, na história da humanidade.

2.3 Currículo

Face ao exposto, observa-se na sustentação da perspectiva Freiriana, que tudo está em permanente transformação e interação. Esse ponto de vista implica a concepção do ser humano como ser “histórico e inacabado” e, conseqüentemente, sempre propenso a aprender, refletir, dialogar, pensar criticamente, lutar, projetar, criar, arriscar, participar, rever seus conceitos, respeitar as ideias alheias, ser solidário, ler e compreender o mundo e as diferenças de compreensão dos fatos, que estão retratados nos dias de hoje.

No entanto, o planejamento não se sustenta fora da perspectiva política e da intencionalidade, sobretudo, se fortalece na perspectiva da esperança ativa.

Seria impossível fazer um tal reconhecimento sem ao mesmo tempo se inserir num permanente processo de procura e busca. A esperança radica exatamente nesta necessidade natural do ser humano. Sabedor de minha inconclusão, eu busco a certeza de que preciso procurar. Certeza de busca, mas não de uma busca qualquer, a busca que eu costumo chamar de Ser Mais, que passa pelo ter mais, mas que não fica nele, que não se tranca no ter mais, que ultrapassa o limite do ter mais. (FREIRE, 2014, 329)

Nesse caminhar, entende-se que todos aprendem com todos mutuamente, inclusive, professor e aluno. Dessa forma, o aluno ao aprender também ensina, e o professor ao ensinar também aprende, produzindo juntos, sentidos, significados e ressignificados.

É nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos. (SAVIANI, 2013, p. 416)

Dessa maneira, na abordagem curricular, a discordância entre os saberes compartilhados, não se convertem em obstáculos, entre si. Ao contrário, ela enriquece o campo de ideias e visões. Entende-se que as verdades absolutas e os conhecimentos fechados, são duvidosos e provisórios, pois a relação entre professor e aluno, nesse contexto, não se limita a uma ligação hierárquica de poder, mas, sim, numa relação dialógica, impulsionada por uma energia transformadora.

Por isto é que a educação, em que os educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. (FREIRE, 2004, p. 105)

Portanto, não cabe nesse cenário, a existência de alunos espectadores de sua própria aprendizagem. Mas de alunos protagonistas. No caso particular dos professores, isso se amplia à necessidade de buscar uma formação rigorosa e permanente, pois a competência técnica e científica, agregada ao rigor, se revelam cada vez mais compatíveis com a amorosidade e o diálogo, necessários à Educação.

Barreto (2004, p. 65) cita Freire, “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as pessoas, não me é possível o diálogo.”.

Um dos desafios do currículo, na perspectiva libertadora, é romper com a pedagogia da transferência, por ser uma forma autoritária de hierarquia, que visa manter o controle e a passividade na sala de aula. Entende-se que essa abordagem vai minando a criatividade e desestimula a autonomia do educando.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. (FREIRE, 1987, p. 97)

E mais,

(...) ao pensar algo diferente, que os estudantes e jovens estão chamando de ‘educação dialógica’ ou ‘educação libertadora’ – eles estão tão acostumados a obedecer a ordens que não sabem como ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam a organizar sua própria leitura da realidade e dos livros, entendendo o que leem criticamente. (FREIRE, 1987, p. 97)

Nota-se que o currículo tem servido de pano de fundo para estruturar as relações de poder: se visto de cima para baixo, estabelece a dependência de autoridade no educando, em contrapartida, se vista horizontalmente, cria-se uma nova relação, entre professor e aluno, flexível, dialógica e rigorosa.

Por isso, o rigor se faz presente.

O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (FREIRE, 1987, p.98)

Freire (2013, pp.74-79) enfatiza que, “o mundo não é. O mundo está sendo”, por isso é preciso habilitar o aluno a “ler o mundo”, um mundo que agora é digital. Trata-se de aprender a ler a realidade, isso implica conhecê-la, entendê-la, compreender os fatos, para em seguida poder reescrever essa realidade, ou seja, transformá-la.

Por analogia a esse pensamento, o pensador ressalta que “A alfabetização é um modo de os desfavorecidos romperem a “cultura do silêncio” e transformar a

realidade, “como sujeitos da própria história”.

Em síntese, a Escola precisa estar preparada aos novos e crescentes desafios desta geração. Como, por exemplo, às novas tecnologias e diferentes ferramentas de pesquisas, que dão acesso ao conhecimento e que precisam fazer parte do cotidiano escolar.

2.3.1 O Currículo e a complexidade do século 21

A escola contemporânea está desempenhando distintos e novos papéis na sociedade, contudo, seu grande desafio é atender as demandas desse aluno do século 21. Esse sujeito que dispõe de diversas fontes de informações e variadas ferramentas tecnológicas e chega à escola com uma ampla gama de conhecimentos adquiridos previamente.

As novas condições sociais também nos sugerem que os nossos alunos estão pré-escolarmente socializados nesse mundo, o qual configura numa base humana singular que não podemos ignorar e muito menos negar nas aulas. (SACRISTÁN, 2008, p. 40)

Sacristán (2008, p. 39) também pondera que “a educação se realiza num novo contexto (seguramente que em todas as épocas se terá dito algo parecido), numa nova realidade social da qual os sujeitos não podem se evadir.”.

A escola, o currículo e a realidade que se modifica sem “autorização”, constatam que o aluno se socializa numa nova época, num novo ambiente, denominado pelo autor, como “sociedade da informação”. Esse lugar desconhecido estabelece um perfil reformulado do aluno, de sujeito, que vê sua curiosidade aguçada pelas novidades da era digital, desafiando-o, constantemente, despertando em si, cada vez mais, o desejo de investigar e se conectar com o mundo.

Sacristán (2008, p. 39) considera que esta nova geração, no caso particular do aluno, é um sujeito transformado, que vive numa sociedade diferente, independente da linha religiosa, proposta pedagógica ou qualquer tipo de orientação adotada pela escola, em que ele estiver matriculado.

A saber:

Esta sociedade caracteriza-se por traços muito diversos: desde o frequente uso de certas tecnologias como o telemóvel, a possibilidade de aceder à nova biblioteca de Alexandria, fazer os trabalhos de casa a partir do computador, comprar um bilhete de avião pela internet, construir uma personalidade com identidade mais cosmopolita. (SACRISTÁN, 2008, p. 39)

Além do mais, confere, concretamente, “a preocupação e proximidade”, que tanto “educadores, administradores, pais e mães”, devem assumir, em relação aos objetivos e caminhos que a educação contemporânea deve seguir.

Neste surgem outras formas de nos relacionarmos com o conhecimento, criam-se novos meios onde se pode aprender e se aprende, e onde se utilizam com mais profusão os códigos visuais” (SACRISTÁN, 2008, p. 40)

Ainda na concepção do pensador (p. 40), a “sociedade da informação” é “polivalente, contraditória e não suficientemente clara”. Contudo, ele direciona para uma busca maior que todos devem ter do conhecimento, sobre este novo desenho de sociedade e de seus impactos, a fim de que esta “temática” não se veja num discurso vazio ou da moda.

Desse modo, o currículo escolar pode conversar e interagir com a realidade, se construir, construindo, e ir se ajustando aos ideais de vida, de fato, da juventude, possibilitando a ampliação da capacidade de ler a realidade, compreender a sua história e atuar de maneira consciente num mundo complexo, como o nosso.

(...) poderíamos abordar o tema numa perspectiva muito mais prática e propor inovações organizativas, curriculares e metodológicas que a sociedade da informação permite e exige à educação que levamos a cabo nas instituições escolares. Reescrever narrativas, entender o sentido da informação no atual quadro cultural, social e econômico, por em questão práticas pedagógicas vigentes, questionar e rever os currículos, repensar o papel do professor, entender os alunos como frutos das novas condições de socialização, adoptar as novas tecnologias, são estes os desafios, entre outros, que nós temos de colocar. Uma nutrida agenda para o pensamento, para as políticas e práticas educativas. (SACRISTÁN, 2008, p.40)

Ainda, partilhando da riqueza das ideias de Sacristán (2008), alinhadas ao currículo:

Neste sentido, é difícil elaborar uma normativa simples para ser adoptada, como orientação segura na educação escolarizada, porque o que nos desafia são transformações que se projectam em tudo e que estão a mudar constantemente. Trata-se, portanto, de se ir reconstruindo a nossa visão da realidade, dos discursos que temos mantido para compreender o papel da educação e das escolas, dos seus fins na nova situação e dos processos de ensino-aprendizagem que são possíveis. Quer dizer, é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação, à luz de novas condições, na sociedade em que nos toca viver. (SACRISTÁN, 2008, p. 39)

Inegavelmente, não há fórmula mágica ou receitas prontas, para uma “boa educação”. E sim, uma trajetória - de vida, histórica, social, política, cultural - que nunca para no tempo. Existem, intencionalidades, compromissos, objetivos que demandam posicionamentos, mas que antes, reclamam a aquisição de uma visão clara de mundo.

No cotidiano a falta de transparência da finalidade do próprio trabalho constitui-se um seríssimo problema a ser enfrentado pelos professores. A rigor, mais do que buscar que os objetivos estejam claros, devemos nos empenhar para que os objetivos sejam assumidos por cada um e todos; muitas vezes pode até haver clareza (razão), mas faltar compromisso (emoção). (VASCONCELLOS, 2015, p. 111)

O autor (2015, pp. 110-111) ainda revela que é necessário fugir do “senso comum pedagógico”, em que a prática pouco ou quase nunca dialoga com a teoria. Antes de tudo, precisa-se saber e ter consciência da finalidade do planejamento, quais valores e motivações estão embutidos na ação docente, caminhando no sentido oposto da alienação e de uma “formulação mecânica de objetivos”. Por conseguinte,

entende-se que a prática, a teoria e o discurso não podem estar dicotomizados dos objetivos desejados pela comunidade educativa, mesmo que sejam orientados por um sistema de ensino.

No sistema tradicional de educação, os objetivos da escola são dados pelo governo, pela mantenedora, pelo diretor, etc. Na perspectiva libertadora, as finalidades da escola não devem ser apenas ponto de partida, mas também ponto de chegada de uma caminhada com a comunidade educativa. Assim os fins da educação são o produto de um determinado momento, mas um produto que expressa todo um processo, e que tem validade não só como produto (que poderia se dar por satisfeito e ser arquivado), mas sobretudo como elemento dinâmico que sustenta e desafia a caminhada da escola. (VASCONCELLOS, 2015, p. 110)

Há também, a esperança militante, que entendendo a dinâmica da vida, da sociedade e do mundo, vai se concebendo num movimento processual, contrário de acidental. Persiste o desejo de mudança, a projeção de sonhos, a ideia, o planejamento, que traz ao campo concreto, o plano executável das ações cabíveis à realização. Existe a preocupação do professor com o aluno, com a sua formação integral, com o compromisso social da escola, com a problematização da aprendizagem e do ensino, com a forma que se dará a construção do conhecimento, que carece se desdobrar em criatividade, reflexão, diálogo, pensamento crítico e transformação.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29)

Efetivamente, o aluno do século 21 não consegue mais se identificar com um modelo de escola que vem resistindo ao tempo. Ocorre que há uma desconfiguração entre a educação humanista e a pressão do mercado de trabalho. Todavia, esta escola precisa ser recontextualizada e trazida ao novo cenário, no qual o aluno não é considerado mais uma folha em branco, tão pouco o professor é considerado o detentor do conhecimento, os saberes que fluem no ambiente escolar já não são mais absolutos, e mais, a escola deixou de ser o único caminho que viabiliza ou determina o sucesso do aluno. Mas, ainda assim, faz parte fundamental do processo de desenvolvimento e da vida do estudante.

Zabala (1998) instiga à reflexão, para um norte necessário, à prática educativa, no sentido de orientar a produção das aprendizagens:

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. (ZABALA, 1998, p. 33)

Admira-se, ao alegar que:

O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos a nos referir à função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a 'por que ensinamos' e 'como se aprende'. (ZABALA, 1998, p. 33)

Nesse novo milênio, o currículo escolar passou a valorizar a participação do professor e do aluno. Ressignificando o papel da escola e se contrapondo a um caráter autoritário e tradicional, enfraquecendo a educação bancária, dando força à participação coletiva e aos principais atores sociais da escola, por meio do diálogo, da reflexão, da criticidade, almejando a transformação social.

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (FREIRE, 2013, p. 62)

Sob esse ponto de vista, pode-se enunciar que a escola é um microcosmo da sociedade, em que o aluno se depara com importantes questões vivenciadas no mundo, se vê dentro de uma teia de relações em que é obrigado a aprender a conviver com o diferente, com distintas relações de poder, com as desigualdades e as injustiças. Assim, é fundamental que se trabalhe o currículo dentro de uma abordagem polissêmica.

Nessa perspectiva, Abramowicz (2006), argumenta que o currículo contempla diversas áreas:

A cultural que vê o currículo como um artefato indissolúvelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas; A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais; A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento; A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo e espaço; A política que pensa o currículo dentro de um processo político-pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. (ABRAMOWICZ, 2006, pp. 2-3)

A autora esclarece que ao longo dos anos a noção de currículo foi sofrendo alterações, deixou de ter uma única dimensão - a tecnicista, de ser estático, de ser visto como apenas um conjunto de disciplinas agrupadas, matérias e conteúdos, aprisionados numa grade curricular, para se constituir em diferentes dimensões e tornar-se um currículo em ação, enfim, um currículo multicultural.

Schulze: Masetto (2012, p. 118) cita Sacristán, ao considerar a etimologia de currículo:

O termo currículo provém da palavra latina currere, que se refere a carreira, a um percurso, que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos (as) e o currículo é o seu recheio, o guia de seu progresso pela escolaridade (SACRISTÁN, 1998, p. 125)

Schulze: Masetto (2012, p. 119), ainda chama a atenção para a intencionalidade do currículo, para um caminho com objetivo: a aprendizagem. Entretanto, “numa

primeira síntese”, ao mencionar alguns estudiosos sobre o tema, em sua obra, entre eles, Leiden e Glasgow, alerta para a fala de “que não se trata de qualquer caminho, qualquer atividade educacional isolada, desenvolvida no interior das instituições que, por si só, era chamada currículo, mas efetivamente um curso que envolvia uma série de anos, todo o processo de escolaridade, e não apenas uma disciplina, uma aula, uma unidade.”.

Durante décadas, a medida que os estudos sobre o currículo foram se ampliando, reflexões mais profundas foram aproximando a escola da realidade, em seu contexto social, histórico, político e cultural, favorecendo a construção de uma identidade, em que práticas são renovadas e ressignificadas, num processo democrático, resgatando o papel da escola, como construtora de currículo, suas influências na sua elaboração, desenvolvimento e implementação, de maneira descentralizada e autônoma.

Na análise de um currículo, interessa não somente a aprendizagem pura e simplesmente dita, mas também as relações de poder presentes no processo, porque se aprende, de que forma e quem define o que se aprende. (SCHULZE: MASETTO, 2012, p. 120)

Michael Apple (2006) menciona que “não podemos enfrentar os problemas somente com palavras”. Esse argumento conduz a uma série de reflexões, entre elas, a de que para uma educação mais crítica e democrática, vinculadas em princípios de participação ativa e de justiça social, precisa-se de cidadãos conscientes e atuantes no cotidiano, capazes de transformar a realidade em que vivem.

Efetiva-se, nesse aspecto, a necessidade de, ao invés do currículo ser pensado “para” os alunos, professores, pais, comunidade e sociedade, ocorra a construção coletiva desse currículo, dando força ao trabalho colaborativo, à participação direta de cada indivíduo, ao diálogo, contribuindo para que se reconheçam como partícipes e agentes de transformação capazes de modificar a realidade. Neste caso, teríamos o reconhecimento de uma posição mais democrática, em que diferentes sujeitos e grupos sociais teriam vez e voz, diferentes caminhos seriam considerados e diferentes ideias seriam respeitadas.

As ideias de Michael Apple (2006) corroboram com a teoria crítica de currículo, pois, segundo o autor, é preciso que sejamos capazes de lidar honestamente com os problemas com os quais as escolas se deparam. Desde salários de professores à formação de cidadãos mais engajados socialmente. Dessa maneira, podem-se perceber os movimentos pelos quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados, controlados e dominam a vida cultural. Isso inclui as relações de poder, a inexistência de neutralidade, nas práticas do cotidiano, no trabalho escolar e nos currículos adotados.

Mais um ponto a ser mencionado é o de não se ter uma visão ingênua das coisas, na busca essencial de perceber os interesses sociais incorporados na própria forma de conhecimento. Ou seja, entender a que grupo social pertence esse conhecimento

e não fazer com que a escola se torne um mecanismo à seleção social, mas se estabeleça como espaço diversificado de aprendizagens para o benefício, tanto da sociedade, quanto do indivíduo.

Quando o indivíduo se dá conta, numa tomada de consciência, que está sendo manipulado para que tudo permaneça da forma como está, e não para causar mudanças, ele tem a possibilidade de pensar e repensar a sua vida. Pode recusar a domesticação, a que vem sendo submetido, pode mudar e intervir no seu meio. Desse modo, sente-se capaz de fazer escolhas e pensa no que pode fazer, no sentido de contribuir na sociedade para que haja mais justiça, menos segregação e mais equidade.

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. (FREIRE, 2000, p. 55)

Nesse pensar mais elaborado, em que o indivíduo sai da condição de ser alienado, para o de ser conscientizado, ele se vê capaz de comparar e de se responsabilizar por suas ações. Por isso, todo questionamento sobre a raiz dos conteúdos ensinados, nas escolas brasileiras, sobre a natureza de sua utilidade, sobre o motivo de se privilegiar, certos conteúdos e fazeres pedagógicos, em detrimento de outros, o pensar sobre o contexto, em que os fatos acontecem, tudo isso, toda essa problemática, necessita de capacidade crítica e reflexão.

Nessa composição, cabe outra reflexão:

'O estranho' é aquilo que, por uma valorização deficiente ou por desconhecimento, acreditamos que não nos afecta e, portanto, podemos continuar indiferentes. No nosso pequeno e imediato mundo está o Mundo, sejamos ou não conscientes disso, queiramo-lo ou não, quer nos beneficie ou nos prejudique. Esta interdependência é uma condição da realidade que mostra a sua evidência no que acontece e no que nos acontece. (SACRISTÁN, 2008, p.17)

Muitas vezes, a sensação de insegurança, que o professor tem, sobre a própria prática, dentro da própria escola, se torna conflitante. Justamente, por não ter definido dentro de si, o seu objetivo educativo ao trabalhar determinados conteúdos, por não ter clara a sua intencionalidade, quando propõe certas atividades, por não entender o ensino e a função social existente nele, por não compreender que o conhecimento apreendido é uma construção pessoal, por ter se distanciado da beleza que o ensinar exige.

Damianovic: Schettini (2009, p. 108), na obra "Vygotsky: uma revisita no século XXI", destaca que foi essencial para ela perceber que o "homem é influenciado pelo meio", e ao ser influenciado, ele também influencia esse meio, transformando-o. Tal ação acontece porque é dialética, social e histórica.

(...) compreendi que o pensamento de Vygostky ao achar 'ingênuo olhar o social' como um conjunto de pessoas, como uma coleção. Para ele o social não é uma

coleção de indivíduos. O social está presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós. Portanto, não é porque se diz 'social' que a questão está resolvida. (...) o social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. (...) nós nos tornamos sujeitos transformando o social em si pelo social para si. (CLOT, 2006, p. 23, grifos do autor).

Por isso, discernir o pensamento tradicional do revolucionário, é uma maneira de refinar o conhecimento. É ultrapassar a barreira do que salta à vista, e, assim, entender a função social da escola. É intensificar a lente para o que está além do óbvio. Sabe-se que na área da educação a superficialidade na prática docente não pode prevalecer. Todavia, não é difícil encontrar profissionais perdidos, com a impressão de que não sabem mais o que deve ser ensinado.

Nesse sentido, se posicionar é uma maneira de evitar que isso ocorra, visto que “A educação é sempre política” (BARRETO, 2004, p. 61). É ter em mente que por trás de determinados conteúdos, métodos e posturas, há sempre uma mensagem implícita a ser transmitida. Nesse caso, a reflexão precisa ser constante e dialogada, entre os pares, e o pensamento refinado, para que boas práticas sejam desenvolvidas e favoreçam um trabalho mais consciente.

Zabala (1998), afirma:

A reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação. Como também sabemos, não basta repetir um exercício sem mais nem menos. Para poder melhorá-lo devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso. Quer dizer, é imprescindível poder conhecer as chaves do conteúdo para poder melhorar sua utilização. (ZABALA, 1998, p. 45)

Nessa perspectiva de currículo, de pensar habilidades e competências, além de conteúdos, metodologias, projetos e atividades educativas, a reflexão que se faz é que planejar exige compromisso com a preparação, sempre cuidadosa, e a realização do plano de ação. Ou seja, não é só pensar o antes, é pensar o durante e o depois. Vasconcellos (2015, pp. 78-79) afirma que “Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou.”.

Outrossim, alerta para que não se restrinja o conceito de planejamento a um ato raso de pensar, mecânico, automático, ou seja, não é porque se pensa antes de agir que se planeja. Na verdade, o autor chama a atenção para que se analise o planejamento para além da concepção dicionarizada, para além do “estatuto científico com o taylorismo.”.

Retomando Apple (2006, p. 89), o autor incrementa que o indivíduo aprende desde a pré-escola o “papel de ser aluno”, pois incorpora “regras, normas, valores, e inclinações”, para que atue na vida institucional, “adaptando experiências e fundamentos para anos de escola que virão”. Porém, articulando essa concepção com a afirmação de Zabala (1998, p. 45), são esses alunos que a escola produz que atuarão na vida institucional e fora dela. Contudo, essa vida institucional e os anos que esse aluno seguirá na escola, lapidarão o modelo de cidadão que se formará para o futuro, assim como o aluno do passado se tornou o modelo de cidadão que

se tem hoje.

Em resumo, “o próprio corpo do conhecimento escolar, como o que se inclui e o que se exclui, o que é considerado importante e o que é desprezado, têm um propósito ideológico e está vinculado na estruturação da economia” (APPLE, 2006, p. 96). Nesse sentido, entende-se que a escola se insere numa arena de lutas e contradições, porém, por intermédio dela, cria-se a expectativa de ser possível mudar a realidade ou, simplesmente, conservar a ordem do que está na nossa sociedade. Desse modo, observa-se que o poder se mescla com a produção e a reprodução do saber, camufla-se entre a conveniência do que está posto e o desejo de transformação social e, dessa forma, direciona a lente que amplia e limita a realidade.

3.1 Plataforma Foco Aprendizagem – Apoio ao planejamento escolar

O Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEEE SP), num trabalho conjunto entre as Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), implementou, no ano de 2015, a Plataforma Foco Aprendizagem, com o intuito de articular e fortalecer a conexão entre Currículo, Avaliação e Gestão da Aprendizagem.

Essa plataforma digital foi desenvolvida para apoiar o planejamento escolar, acompanhar os processos de avaliação e potencializar o trabalho da escola. Oferecendo informações relevantes ao desenvolvimento do trabalho docente, com materiais de apoio, recursos, ferramentas interativas e com informações pertinentes ao progresso constante da aprendizagem dos alunos.

Esse ambiente pretende oferecer ao usuário uma visualização clara dos dados educacionais, bem como uma interpretação didática do conjunto de informações armazenado, inteirando a ideia de uma fácil navegação, compreendida, por seus realizadores, como dinâmica e intuitiva.

Nesse sentido, espera-se obter atuações mais precisas, indo do micro ao macro, no preparo das aulas, disciplinas, turmas, na atuação da escola e da DRE. Uma vez que os resultados das avaliações, reflexo do que o aluno aprendeu até o momento, são convertidos em dados, no formato de Mapas, índices, gráficos, tabelas, ou melhor, em informações que procuram identificar os problemas de aprendizagem dos alunos, no seu contexto escolar, distinguindo o ponto em que é preciso intervir para que os alunos aprendam mais e melhor.

Com base no cruzamento de dados fornecidos pelas avaliações, é possível elaborar um diagnóstico, para os alunos de cada turma, mesmo que estes, porventura, não tenham uma vida pregressa, ou seja, um histórico na escola da rede. Além disso, viabiliza fazer uma leitura da trajetória escolar do estudante e de seus avanços na própria aprendizagem.

No ano de 2016, a plataforma avançou para sua segunda versão, incorporando aos resultados da última edição do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), os resultados do IDESP (Índice de Desenvolvimento

da Educação do Estado de São Paulo) e da AAP (Avaliação de Aprendizagem Processual). Inicialmente, a plataforma trazia apenas os índices alcançados no SARESP.

Atualmente, em 2017, ao embrenhar na Plataforma Foco Aprendizagem, os educadores encontram elementos que servem de repertório, para elaborar o planejamento escolar e nortear, continuamente, as melhorias de suas práticas, e, assim, a aprendizagem dos alunos.

Vale sobrelevar que o envolvimento conjunto despendido, de todos os atores educacionais nessa implantação, contribuiu, segundo a SSE SP, para revitalizar a organização educacional. Contudo, a equipe gestora, principalmente nesse processo, deve assumir a sua responsabilidade formadora.

Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos. (SEE SP, 2012, p. 13)

Esses elementos estão distribuídos em diversas seções de pesquisas, conforme destacado abaixo, revelando que a organização de dados da escola vai além do mapa de habilidades, concentrando informações que estavam dispersas em outros locais, como menciona o Regulamento do Foco Aprendizagem, (SEE SP, 2016)

- **Resultados educacionais**, onde o educador acessa os mapas de Habilidades; informações históricas e detalhadas do IDESP – e seus componentes: desempenho escolar (resultados do SARESP) e fluxo (calculado a partir das taxas de abandono e reprovação em cada unidade escolar); relatórios das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP);
- **Contexto escolar**: com informações básicas das escolas e das diretorias de ensino, como número de alunos, histórico de matrículas, turmas, ciclos, período de atendimento e localização;
- **Meta IDESP**: consulta às metas das escolas e acesso a um simulador que, com base em dados de desempenho e de fluxo, pode auxiliar os gestores a experimentar diferentes cenários para alcançar suas metas;
- **Escola em Ação**: espaço para o compartilhamento de diretrizes, documentos e informes;
- **Construção Conjunta com a Rede**: espaço para interação que permite a todos contribuírem com sugestões, comentários e boas práticas. (SEE SP, 2016, p. 3)

Por conseguinte, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo faz considerações importantes, à luz da vida contemporânea, sobre a necessidade de se “constituir uma escola à altura de seu tempo” (SEE SP, 2012, p. 13). Essa concepção implica mudanças, tanto no modo de ver e de perceber a construção do conhecimento, quanto nas ações e nas maneiras de se relacionar com a dinâmica da vida.

Dessa forma, o enfrentamento dos desafios, indispensáveis ao mundo atual,

caminha de mãos dadas com uma escola aberta ao novo, se reconfigurando, com um currículo, contextualizado com a sociedade presente, e que não perde de vista a sociedade que deseja.

Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SEE SP, 2012, p. 11)

A implementação prática do Currículo Oficial, firma-se num conjunto de saberes que precisam estar a serviço da sociedade, com isso, nota-se que a proposta de aprendizagem significativa, demanda de nova ótica sobre o processo que constitui o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a escola e as exigências da sociedade.

Currículo, Avaliação e Gestão de Aprendizagem, são elementos interligados. Logo, qualquer ruptura entre esta tríade compromete a realidade dos fatos, representada nesta plataforma de trabalho.

Portanto, mais relevante do que o instrumento de trabalho, método, ou técnica aderida, para cumprir determinado fim, está diante da máquina, ou melhor, acima dela, o Ser Humano, o profissional que precisa se reconhecer como agente pleno de seu fazer.

Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) discorre, em algumas linhas, que quando este não se reconhece como tal, entende-se que não compreendeu, ainda, a distinção entre técnica e ato. A teoria não foi trabalhada, na sua essência, e nem problematizada entre os pares, para realmente significar o que se faz ou se pretende. Dessa forma, “não se desentranha dos objetos, fica colada a eles e jamais se eleva ao grau de abstração requerido para ganhar universalidade da verdade.” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 237).

O autor (ibidem) ainda enfatiza, “Deixa de ser levado em conta o fator decisivo expresso nesta proposição. O homem faz-se naquilo que faz. Ambos os aspectos têm de ser incluídos na epistemologia geral da tecnologia.”

Certamente, os conhecimentos e as experiências se acumulam ao longo da história, assim, as tentativas de melhoria e de aperfeiçoamento vão se redesenhando, conforme as demandas da sociedade, à resolução de problemas. A técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz. (Idem, p. 238)

Pode-se dizer que a Plataforma Foco Aprendizagem, foi concebida e projetada para atender as exigências da sociedade, exigências estas, de caráter social, pois resultam da necessidade de melhorias na Educação.

Cumprir dizer, que esse ambiente virtual (plataforma tecnológica ou sistema), procura atender os interesses coletivos e, concomitantemente, busca estimular a

construção coletiva e o trabalho colaborativo, fazendo uso intencional da convivência como situação de aprendizagem.

Entende-se que nesse desdobramento ocorrem ganhos, tanto na aprendizagem, quanto no desenvolvimento humano, o que na lógica de Vieira Pinto (2005) são fatores determinantes para “o sucesso do trabalho intelectual inventivo.”

Nesse sentido, sua funcionalidade busca facilitar e viabilizar meios cada vez mais dinâmicos e desterritorializados à solução de problemas, assim como de interação social, formação continuada, compartilhamento de ideias e de informações.

Pierre Lévy (2000) afirma que:

Antes de nos engajar às cegas em vias irreversíveis, urge imaginar, experimentar e promover, no novo espaço de comunicação, estruturas de organização e estilos de decisão orientados para um aprofundamento da democracia. O ciberespaço poderá se tornar um meio de exploração dos problemas, de discussão pluralista, de evidência de processos complexos, de tomada de decisão coletiva e de avaliação dos resultados o mais próximo possível das comunidades envolvidas. (LEVY, 2000, pp. 60-61)

Portanto, é importante enfatizar que todas as informações disponibilizadas pela Plataforma Foco Aprendizagem estão a serviço da Gestão de Aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem está no foco da atividade escolar. Por conseguinte, possibilita-se verificar resultados e fazer uso, com mais propriedade, dos diferentes dados apresentados, planejando estratégias condizentes com a realidade vivida, de forma coletiva e interativa, no desígnio da superação das dificuldades e, assim, enfrentá-las com ações adequadamente planejadas.

3.2 Currículo Oficial do Estado de São Paulo

A SEE SP, a partir de 2008, por meio da CGEB, elaborou o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com a finalidade de que todas as escolas da rede, articuladas e orientadas no mesmo objetivo, pudessem promover com mais qualidade a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Foram elaborados os cadernos do professor e aluno para sustentar a implementação do Currículo Oficial, que sugere situações de aprendizagem, de acordo com cada série, ano e bimestre. As competências e habilidades a serem trabalhadas orientam o trabalho dos professores no desenvolvimento específico de cada componente curricular, numa base comum de conhecimentos e competências.

A partir deste Currículo Oficial, foram definidas matrizes para o SARESP, possibilitando o acompanhamento da qualidade da aprendizagem com as especificidades de cada série participante no ano de sua aplicação.

3.3 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP)

O SARESP é uma avaliação externa, padronizada, elaborada e aplicada

anualmente pela SEE SP. O objetivo é diagnosticar e acompanhar a aprendizagem dos alunos, da rede estadual de ensino, de mais a mais, aberta à participação das escolas municipais, técnicas e particulares, que quiserem se inscrever. Participam os alunos matriculados no 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e alunos da 3ª série do Ensino Médio. As provas, de acordo com o segmento de ensino, são compostas de questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e redação.

Essa avaliação visa identificar o desempenho das escolas e não, particularmente, dos alunos, por ser uma avaliação de larga escala, porém, seus resultados são divulgados em boletins que podem ser acessados por todas as escolas participantes, sejam elas, da própria rede, municipais, técnicas ou particulares. Esses boletins servem para que as escolas, em parceria com a SEE SP e a DRE, possam acompanhar a aprendizagem dos alunos, buscando superar as defasagens apresentadas, além de possibilitar à escola analisar e comparar o desempenho entre as próprias escolas participantes, o que viabiliza o estabelecimento de metas que devem ser alcançadas, bem como a verificação dos pontos de atenção que devem ser melhorados, em termos de aprendizagem e gestão escolar.

Os resultados apresentados pela escola são calculados no IDESP, indicando a qualidade do ensino de São Paulo e, por meio deste, a escola estabelece metas a serem alcançadas, anualmente, e com isso o IDESP determina o bônus que as escolas devem ou não receber.

3.4 Avaliação de aprendizagem Processual (AAP)

A AAP é uma avaliação diagnóstica, padronizada e foi desenvolvida para apoiar o trabalho pedagógico, na sala de aula, no sentido de que o educador possa aplicar, acompanhar e desenvolver o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com mais clareza. É importante frisar que desde sua primeira atuação, no ano de 2011, este instrumento vem se aprimorando e expandindo, gradativamente, contemplando, na atualidade, todos os anos e séries dos Ensinos Fundamental e Médio.

Nessa perspectiva, a AAP oferece subsídios para que professores e gestores identifiquem se os alunos estão conseguindo aprender e, dessa forma, possam elaborar planos de ação, para os ajustes necessários, às melhorias da aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir da análise dos resultados e das intervenções de recuperação contínua.

Neste processo, por meio da AAP, é possível identificar a necessidade de formação continuada dos professores e, neste sentido, a Plataforma Foco Aprendizagem, assume sua função formativa, oferecendo formação integrada e continuada a todos os educadores e esferas do Estado de São Paulo. Dessa forma, se torna viável todo o movimento em prol do cumprimento do Currículo proposto, garantindo o direito à aprendizagem, tanto do aluno, como da escola.

Em vista do compreendido, pode-se mencionar que o Currículo, a Avaliação e a Gestão de Aprendizagem, não se constituem elementos desvinculados uns dos outros, uma vez que a educação passa por um momento de transição de cultura, redirecionando seu foco, que antes se concentrava no ato de ensinar e, por necessidade de se recontextualizar no mundo contemporâneo, agora tem sua lente redirecionada à aprendizagem.

De sorte, as Matrizes, tanto do SARESP, quanto da AAP, fornecem orientações claras às ações pedagógicas, devido nelas constarem as propostas de trabalho pedagógico, que não podem ser diferentes dos elementos de provas ou de qualquer outra intervenção avaliativa que se adote. Estas matrizes, além de guiarem o trabalho do professor, dão sentido a proposta e implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Portanto, com base no documento disponibilizado, pela SEE SP, que apresenta e orienta o trabalho docente, em sala de aula, é fundamental que se perceba e, ao mesmo tempo, se valorize nesses instrumentos, as funcionalidades a que se destinam.

3.5 Matriz de avaliação Processual (MAP)

A MAP orienta as ações pedagógicas, coordenando o cumprimento da proposta pedagógica do currículo Oficial do Estado de São Paulo. Deste instrumento são geradas as matrizes de referência para as avaliações processuais, da Educação Básica, aplicadas a cada bimestre. É a partir dela que se elabora AAP, além de deixar evidente, o que se espera no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a MAP torna visível todos os conteúdos, competências e habilidades que devem ser estimulados no percurso escolar do aluno e que, conseqüentemente, compõem a AAP. A seguir a figura apresenta os Componentes Curriculares das Matrizes:

Segmentos de ensino	Componentes curriculares
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática
Anos Finais do Ensino Fundamental	Ciências
Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Língua Portuguesa
	Matemática
	Geografia e História
	Inglês e Espanhol
	Arte e Educação Física
Ensino Médio	Biologia, Física e Química
	Filosofia e Sociologia

Figura 2 - Componentes Curriculares das Matrizes

Fonte: Matrizes de Referência para Avaliação Processual

As Matrizes de Referência para Avaliação Processual oferecem importantes subsídios que abrangem os conteúdos e habilidades, avaliados, por meio de provas objetivas, o que permite acompanhar, no cotidiano escolar, em conjunto com a equipe pedagógica, o aprimoramento das ações, no intuito de melhorar, gradativamente, às aprendizagens, para que se alcance o resultado esperado.

Por sua vez, as Matrizes de Referência que competem ao SARESP, contemplam, de forma mais ampla, as competências e habilidades que os alunos devem dominar dos conteúdos estruturantes e seus componentes curriculares, ao final de cada etapa de aprendizagem, fornecendo toda base para sua consecução e bom resultado.

Desse modo, as habilidades apresentadas nas matrizes são retratadas de forma “objetiva, observável e mensurável” (SEE SP, 2009, p. 9), clarificando a expectativa do que se espera que o aluno saiba fazer, para dominar as competências que vão instrumentalizá-lo a enfrentar os desafios da vida contemporânea.

3.6 Matriz de Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Fundamental – 1º bimestre

A MAP de Língua Portuguesa, na perspectiva do letramento, oferece um conjunto de situações de aprendizagem, englobando os conteúdos, competências e habilidades, que devem ser, progressivamente, trabalhados com os alunos, visando um bom resultado na realização da AAP.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo dá ênfase, em sua redação, ao desenvolvimento da competência da leitura e escrita, “por suas características formativas, informativas e comunicativas” (p. 18). Sobretudo, expressa que tal capacidade deve ser trabalhada, continuamente, pelos professores, em todas as áreas

do conhecimento, séries/anos e disciplinas, além de propor que todos os docentes da escola tenham essa competência bem desenvolvida, afinal, é fundamental para a aprendizagem dos conteúdos, de todos os demais componentes curriculares.

Num mundo em que a informação se propaga em cadência acelerada, a proficiência das linguagens e códigos torna-se essencial, em face do valor social da comunicação.

Essa ideia pressupõe que a comunicação é para além do domínio dos códigos, ademais, está intrinsecamente vinculada à prática da cidadania, tendo em conta o estar inserido numa cultura letrada.

Por outro lado, o Currículo destaca que “as linguagens representam um primordial elemento para a conquista da autonomia (p. 10)”. Por elas, o indivíduo expressa suas ideias e seus sentimentos, por meio da fala, da escrita, dos gestos ou de qualquer outro signo. As linguagens colocam o indivíduo em interação, num contexto comunicativo, dessa forma, expressam seus valores, vivências, visões de mundo, considerando o que é falado ou silenciado (p. 33).

Nessa lógica, a leitura e a produção textual, participam integralmente da vida das pessoas, na escola, no trabalho, nas relações sociais, como também, revelam peculiaridades do desenvolvimento cognitivo, da capacidade de reflexão, do compartilhamento de ideias e da construção da compreensão crítica de sua presença no mundo.

Creemos que em essência esse texto deve conter uma valorização da cultura como fonte da experiência e dos significados da aprendizagem que se irão obter. É preciso valorizar muito positivamente a função da escolaridade como fonte de cultura que se transformará em conhecimento, em saberes que se hão-de converter em capacidades, habilidades, modos de pensar e interpretar o mundo, em formas de se expressar e de ser. (SACRISTÁN, 2008, p.119)

O currículo proposto compreende o texto, no “sentido semiótico”, quando é possível se utilizar de diferentes linguagens, para além da verbal.

Desse modo, uma foto, uma cena de telenovela, uma canção, entre muitas outras possibilidades, são textos. A principal propriedade de um texto é que ele comunica, dando a impressão de totalidade aos interlocutores. Em outras palavras, tanto quem o produz como quem o recebe têm a impressão de que aquela produção está completa no propósito a que se destina. (SSE SP, 2011, p. 32)

A Matriz de Avaliação Processual sugere algumas situações de aprendizagem, para o desenvolvimento de competências e habilidades, dentro dos conteúdos organizados pelo Currículo Oficial, que o professor deverá realizar com os alunos, no 1º bimestre.

Segue exemplos de recortes da MAP, da Matriz de Avaliação do SARESP à luz do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, para a seguinte observação: Interação entre Conteúdos, Habilidades e Avaliação Processual da MAP, o caderno do aluno, a Matriz de Referência do SARESP e o Currículo.

6º ano – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/Habilidade	

Figura 3 - Cabeçalho da MAP

Fonte: SEE SP, 2016, p. 16

Serão visualizados apenas alguns itens, em formato de recortes, para que a correspondência, entre os elementos observados, seja mais objetiva, como ilustra a figura a seguir:

<p>6º ano – 1º bimestre</p> <p>Conteúdos</p> <p>Traços característicos de textos narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço • Estudos de gêneros textuais • Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação 	<p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais • Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo e advérbio • Sinônimos e antônimos • Uso dos “porquês” • Variedades linguísticas 	<p>Leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto literário e não literário • Fruição • Situacionalidade • Coerência • Coesão • A importância do enunciado • Produção de síntese • Produção de ilustração <p>Roda de leitura oral</p> <p>Roda de conversa</p>
---	--	---

Figura 4 - Conteúdos - MAP de Língua Portuguesa

Fonte: SEE SP, 2016, p. 16

<p>Situação de Aprendizagem 2 – Criando uma personagem</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar personagem em narrativa escrita. 2. Resumir enredos. 3. Analisar mudança de caráter de personagem em obra cinematográfica. 4. Comparar a mesma personagem em narrativa e filme. 5. Criar perfil de personagem e enredo.
--

Figura 5 - Situação de Aprendizagem 1 – MAP

Fonte: SEE SP, 2016, p. 16

Situações de Aprendizagem
Competência/Habilidade
Situação de Aprendizagem 1 – Quem conta a história? Habilidades: 1. Inferir elementos da narrativa. 2. Reconhecer elementos da narrativa. 3. Produzir texto com organização narrativa. 4. Analisar, após a escuta, o foco narrativo.

Figura 6 - Situação de Aprendizagem 2 – MAP

Fonte: SEE SP, 2016, p. 16

A figura a seguir ilustra a primeira situação de aprendizagem dos cadernos do aluno, baseada na proposta curricular.

Situação de Aprendizagem 3 – Ilustrando a história em dois momentos Habilidades: 1. Analisar passagem de tempo e mudança de espaço em narrativa escrita e em filme. 2. Comparar tempo e espaço em diferentes textos. 3. Reescrever narrativa. 4. Sistematizar os conceitos de tempo e espaço das narrativas. 5. Ilustrar narrativa.

Figura 7 - Situação de Aprendizagem 3 – MAP

Fonte: SEE SP, 2016, p. 16



Texto A

A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

Figura 8 - Situação de Aprendizagem 1 – Texto A

Fonte: Caderno do Professor (SEE SP, 2014-2017, p. 10)

Texto B

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele é um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança “melhor” que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para o forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está, ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

MARQUES, Isabel A. Corpo e sociedade. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física* – livro do estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

Figura 9 - Situação de Aprendizagem 1 – Texto B

Fonte: Caderno do Professor (SEE SP, 2014-2017, p. 10)

No exemplo apresentado, acima, a situação 1, composta pelos dois textos A e B, Fábula e Crônica, o docente encontra no caderno do professor as orientações detalhadas para o desenvolvimento da proposta curricular. O material contém um roteiro para aplicação da proposição da aprendizagem, com sugestões iniciais de sondagem, para um primeiro diagnóstico e propostas de discussão com a turma. Logo mais, parte-se para um aprofundamento, sobre os elementos atribuídos nas narrativas, por meio de diversas atividades, a serem desenvolvidas, ao longo de cada bimestre.

Vale destacar que os autores dos cadernos tiveram o cuidado de elegerem, inicialmente, dois textos simples, mas que estivessem de acordo com o perfil da faixa etária do 6º ano. Desse modo, foi recomendado iniciar, intencionalmente, o trabalho textual com uma fábula, por ser um gênero no qual os alunos estão mais familiarizados, e uma crônica, por ser outro gênero que apresenta uma história com uma sequência cronológica de fatos.

Conforme a sucessão de textos trabalhados, ao longo de cada etapa, espera-se que o aluno possa desenvolver competências e habilidades específicas, de compreensão, de reflexão crítica, de comparação de pontos de vista, que vá construindo sua autonomia sobre a própria aprendizagem, etc. Para tanto, há a necessidade do docente se preparar com rigor, para os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas, diversificando suas abordagens e explorações sobre os textos, recursos e materiais.

O ideal é que o professor tenha consistência dos conteúdos e suas características. Neste caso, por exemplo, o domínio da tipologia narrativa, que o aluno aprenderá. Dessa forma, poderá obter um desempenho satisfatório, de acordo com o objetivo esperado.

Então, admitindo a importância de dispor de um bom texto curricular, é preciso entender que existe uma separação, pelas razões já comentadas, entre a prescrição de conteúdos no mesmo e a sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual se extraem os significados. É aos professores e

Sacristán (2008) infere, a respeito dos textos curriculares, o desafio de suas limitações, mencionando que eles podem ser “regressivos ou evolutivos”, contudo, o professor precisa ter em mente que o texto prescrito não é um fim em si mesmo. Que, por meio da ação docente, com base na proposta curricular, pode-se avançar nas expectativas que extrapolam os códigos esvaziados de sentido e, assim, o ponto central do texto, desloca-se para os valores e significados do desenrolar da aula, por meio de intervenções solidárias, orquestradas pelo professor à aprendizagem da diversidade, das regras de convivência à conquista da autonomia do educando.

O autor referenciado (2008, p.118) cita que “O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos...”, por outro lado, o conhecimento pode resultar de distintas situações, e os significados, podem ser originários de experiências pedagógicas, provocadas pelos professores.

O problema está em sermos conscientes do seu valor operativo limitado, pelo facto de que uma boa partitura não é exatamente música, nem o mapa é o terreno. É útil quando o texto que codifica música é apropriado para bons músicos e existem bons instrumentos. Por demasiada ênfase no texto e não prestar atenção às condições e agentes da execução é desnaturalizar o valor e poder do texto; é pensar que mais do que uma partitura – continuando com a metáfora – são antes as fichas perfuradas de um órgão no qual o executante com voltas regulares de manivela, as converte mecanicamente em melodia. (SACRISTÁN, 2008, p. 118)

Os organizadores curriculares sugeriram, para fortalecer o trabalho docente, no caderno do professor, diversas sequências de atividades e ainda recomendaram que ao final de cada atividade fossem organizadas atividades lúdicas referentes ao tema.

Além do caderno curricular, o professor tem a liberdade de utilizar outros materiais e recursos, como o livro didático ou outros livros que abordem temas pertinentes, de acordo com a proposta curricular, além de sugerir a utilização da biblioteca, laboratório de informática, uso da internet, filmes, revistas, jornais etc.

À frente, seguem alguns conteúdos e habilidades do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, referente ao 1º bimestre, do 6º ano, para análise e constatação de correspondência com a MAP, cadernos curriculares e Matriz do SARESP:

Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º Bimestre	Conteúdos gerais Traços característicos de textos narrativos <ul style="list-style-type: none">• Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço• Estudos de gêneros textuais• Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação• Estudos linguísticos• Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais• Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo, advérbio• Sinônimos e antônimos• Uso dos "porquês"• Variedades linguísticas
	Conteúdo de leitura, escrita e oralidade Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação

Figura 10 - Conteúdos de Língua Portuguesa – 5ª série/6º ano

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> Acesso em agosto de 2017. (SEE SP, 2012, p. 46)

A seguir, seguem as habilidades que serão avaliadas no 6º ano do Ensino Fundamental, baseadas na MAP:

Avaliação Processual/Habilidades
Aspectos Textuais <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).• Localizar informação explícita em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).• Inferir informação implícita (opinião ou tema/ assunto principal) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).• Estabelecer relações entre textos narrativos (conto, fábula, crônica, trecho de romance) e textos imagéticos.

- Aspectos Linguísticos**
- Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).
 - Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).
 - Identificar relações entre segmentos de um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance), a partir de substituição por forma pronominal (pronomes pessoal, possessivo, demonstrativo), substantivo e sinonímia.
 - Reconhecer aspectos linguísticos (verbos nos Modos Indicativo e Subjuntivo) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).

Figura 11 - Habilidades avaliadas – MAP

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acesso em agosto de 2017. (SEE SP, 2016, p. 16)

Habilidades	
1º Bimestre	<p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber procurar informações complementares em dicionários, gramáticas, enciclopédias, internet etc. • Selecionar textos para a leitura de acordo com diferentes objetivos ou interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas etc.) • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas • Inferir e reconhecer elementos da narrativa • Analisar narrativas ficcionais: enredo, personagem, espaço, tempo e foco narrativo • Produzir texto com organização narrativa

Figura 12 – Habilidades em Língua Portuguesa – 5ª série/ 6º ano

Fonte: Currículo.¹ (SEE SP, 2012, p. 47)

As habilidades da MAP, representadas acima, devem estar de acordo com o que se pretende avaliar na AAP, para que não haja divergência entre a proposta curricular e as situações de aprendizagem.

Nesse sentido, o plano de ação e o trabalho pedagógico se inter-relacionam, para que seja possível acompanhar o desenvolvimento das habilidades e competências pretendidas, nesse processo de ensino e aprendizagem.

É certo que a análise dos dados, a partir dos relatórios observados, possibilita aos professores e gestores, refletirem sobre suas práticas e, nesse compasso,

1. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> Acesso em agosto de 2017.

discutirem, coletivamente, sobre os avanços conquistados e os problemas que precisam ser superados, no dia-a-dia. Além disso, permite que desenvolvam, coletivamente, um plano de melhorias.

Nesse sentido, espera-se que a Plataforma Foco Aprendizagem, por meio da análise e do cruzamento dos dados, assim como, da interpretação dos resultados, possa auxiliar na implementação do Currículo, que tem como objetivo, para todas as escolas da rede, o benefício de uma base comum de conhecimento, garantir a promoção da aprendizagem do aluno, capaz de desenvolver competências fundamentais ao enfrentamento dos desafios da vida contemporânea.

Para tanto, há a necessidade de que tanto professores, quanto gestores enfrentem os dados, os índices, comparem, analisem e interpretem as informações da Plataforma Foco Aprendizagem, com honestidade e compreendam as potencialidades desta ferramenta tecnológica, que está a serviço do “bem fazer” da comunidade educativa.

A seguir, foi realizado um recorte da Matriz de Referência do SARESP, com a finalidade de se observar as competências de áreas comuns, a todas as séries/anos, embora o 6º ano, do Ensino Fundamental, não realize a respectiva avaliação.

SARESP

2. MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Em Língua Portuguesa, em situações de leitura, serão avaliadas as seguintes competências de área comuns a todas as séries:

TEMA 1
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.

CA 1 – Interpretar textos relacionando-os aos seus contextos de produção e de recepção (interlocutores, finalidade, espaço e tempo em que ocorre a interação), considerando fatores como gênero, formato do texto, tema, assunto, finalidade, suporte original e espaços próprios de circulação social.

CA 1.1. Identificar esferas discursivas, suportes de circulação original, gêneros, temas, finalidades, público-alvo, possíveis objetivos de produção e leitura, espaços próprios de circulação social, formas, constituintes e recursos expressivos em textos.

CA 1.2. Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros.

Figura 11 - Trecho da Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa

Fonte: SARESP (SEE SP, 2009, p. 23)

O objetivo é a percepção, na perspectiva da aprendizagem, que o aluno conquiste a proficiência em determinadas competências, por meio do desenvolvimento de habilidades, de acordo com os conteúdos de cada disciplina. A expectativa é proporcionar meios de que o aluno consiga, dentro do que foi trabalhado, no cotidiano, em cada etapa escolar, usar de um conjunto de operações mentais e

atitudes, adequadas, conforme cada questão e tarefa.

Na avaliação do SARESP não se utilizam todas as habilidades e competências propostas pelo currículo, por esse motivo, a Matriz de Referência do SARESP, conforme expressado na própria redação, destaca:

Ela não faz uma varredura de todas as aprendizagens que o Currículo possibilita. Retrata as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos (como sujeitos do conhecimento), que se traduzem em habilidades específicas, estas sim responsáveis pelas aprendizagens. (SARESP, 2008, p. 13)

Na perspectiva do letramento, que permeia todas as áreas de conhecimento, disciplinas e séries/anos, considera-se a competência da leitura e escrita, a prioridade do Currículo Oficial de São Paulo, dessa forma, conforme as figuras 11, 12 e 13 espera-se que a escola tenha desenvolvido as proficiências atribuídas, de acordo com as características de cada segmento de ensino.

Tendo em vista os aspectos observados, identifica-se nas Matrizes da AAP, do SARESP e na proposta do Currículo proposto, a relevância de se desenvolver competências básicas, para que o leitor, em qualquer nível de proficiência, compreenda e articule noções de compreensão e de produção de texto, de organização textual, assim como entenda seu sentido, contexto, mensagem, localize, reconheça, analise elementos etc.

Agora já não é possível texto sem contexto. (FREIRE, 1987, p. 35)

LÓCUS DA PESQUISA: A ESCOLA PESQUISADA

Se na verdade não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usá-lo toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerente.”.

Paulo Freire. (PPP – ESCOLA PESQUISADA)

A Escola pesquisada é uma Instituição Pública de Ensino, de Educação Básica, da Rede Estadual de São Paulo, localizada na Zona Sul da capital, região de VI. Mariana.

Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental II, de 6º ao 9º anos, no horário da tarde, o Ensino Médio Regular, da 1ª a 3ª séries, nos períodos diurno e noturno, e a EJA, Educação de Jovens e adultos, no período noturno.

Sua proposta pedagógica, alinhada com os objetivos do currículo, é construída coletivamente e espelha a identidade da comunidade escolar, simbolizada nos interesses dos representantes de pais e alunos, professores e funcionários. Suas diretrizes se projetam, a cada ano corrente, pelo viés do planejamento, com base nos resultados do SARESP (sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo) e nas avaliações finais internas, do ano anterior.

No entanto, vale mencionar que a Constituição Federal Brasileira, a LDB 9.394/96, o DCNEM, os PCNs e o Currículo da SEE SP, orientaram desde o início os princípios, em vigor, da proposta pedagógica da escola.

O Currículo Oficial caminha em paralelo com o planejamento e a proposta pedagógica, evitando, dessa forma, seguir na contramão de práticas, teorias e de um contexto sem sentido.

A metodologia adotada é pautada nas propostas construtivista e interacionista, somada a teoria da inteligência emocional e das inteligências múltiplas, objetivando um trabalho pedagógico que valorize o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

A Escola pesquisada se preocupa com as questões de inclusão, cidadania e diversidade cultural, desenvolvendo projetos interdisciplinares e com temas transversais, entre os alunos, estimulando a participação ativa na sociedade.

Nesta perspectiva, esta escola pública abraçou fortemente o programa de inclusão da SEE SP e, por meio de ações de respeito à diversidade, tem resgatado

alunos que, por algum motivo, foram afastados do ambiente escolar.

Só para elucidar melhor, além dos alunos “convencionais”, em sua maioria, a escola pesquisada, também acolhe alunos cadeirantes, com outras deficiências física e/ou intelectual, alunos com deficiência auditiva, que se comunicam em língua de sinais, o público LGBT, disponibilizando uma atenção cuidadosa com os transgêneros, e mais o público da EJA, cujos indivíduos foram impedidos ou tiveram sua trajetória escolar interrompida, em algum momento da vida.

Nota-se, portanto, que apesar dos recursos escassos, definitivamente, esta escola é uma comunidade escolar que se preocupa em traçar estratégias preventivas de conflitos e preconceitos por meio de projetos, ao mesmo tempo em que procura identificar situações de vulnerabilidade e desenvolver manobras de contenção.

A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO

Apresentamos, a seguir, a descrição da pesquisa de campo realizada, por meio da observação participante, da trajetória desenhada pela escola pesquisada, ao longo do período do Planejamento.

O Planejamento da Escola Estadual pesquisada no início do ano letivo de 2017 foi marcado pela proposta de organização do plano de ação em três momentos:

Momento 1 - Planejamento Prévio – Construção de um plano de ação inicial. O encontro ocorreu nos dias 01, 02 e 03 de fevereiro de 2017, de maneira concomitante ao acolhimento. Entretanto, ao primeiro dia, realizou-se, numa primeira fase, o acolhimento entre a equipe gestora, professores e funcionários e, na segunda fase do encontro, o plano de ação inicial. Os professores se agruparam por área de conhecimento, com a finalidade de socialização, entre os colegas novos e veteranos, dos Anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio, para, a partir desse momento, construírem juntos um plano de ação inicial a ser aplicado nos primeiros dias de aula;

Momento 2 – Os professores realizaram uma revisão, com os alunos, dos conteúdos aprendidos, no ano anterior, durante o primeiro mês de aula, para que se identificasse o que esses alunos dominam e não dominam e assim, constatar os seus saberes e não saberes, a fim de se desenhar o perfil da turma e conhecer melhor as dificuldades e potencialidades de cada um. Além do mais, por meio dos registros apontados e da interpretação dos resultados obtidos, pode-se atribuir a intervenção que se julgou adequada, para os avanços e superação das dificuldades encontradas na sala de aula.

Momento 3 - Construção de um Plano Anual – Com base nos resultados do SARESP 2016, disponibilizados na Plataforma Foco Aprendizagem, o professor foi orientado pela Coordenação Pedagógica a sistematizar seu Planejamento, no sentido de seguir para organização de sua ação. Este encontro ocorreu nos dias 01, 02 e 03 de março/ 2017.

Os detalhes serão especificados, mais à frente, após o relato das orientações da CGEB – SEE SP, compartilhados à pesquisadora, pela escola pesquisada.

5.1 Orientações da cgeb às escolas da rede para o planejamento escolar 2017

As orientações para a realização do Planejamento partiram da SEE SP, CGEB

e DRE (Diretoria Regional de Ensino), num esforço coletivo, para que as escolas da rede obtivessem insumos essenciais para realizar o planejamento de 2017.

Nesse sentido, considerou-se, o término de 2016, o melhor momento para iniciar a projeção da proposta do planejamento escolar 2017. A CGEB elaborou um documento orientador, denominado “Com os pés em 2016 e o olhar em 2017”, para que as escolas, apoiadas por suas DRE, pudessem se preparar, ainda no final do ano letivo em curso, e assim iniciar seus planos de ação para o seguinte. O documento versa que este período é o melhor momento para analisar as ações que foram desenvolvidas durante o ano e também para delinear as novas para o próximo, na perspectiva que se comece já com uma proposta de trabalho, organizada previamente: Planejamento e Acolhimento.

O documento chama a atenção dos educadores para a reflexão, sobre a análise dos resultados, alcançados e não alcançados, e a partir disso, quais ações serão pensadas pela equipe, considerando os resultados das avaliações, externas e internas, no sentido de atender às demandas de aprendizagem dos alunos. Reforça a importância da leitura, análise e interpretação dos dados, representados pelos resultados destas avaliações. Ressalta ainda a interligação que existe entre as avaliações aplicadas, de modo que se tornam um ponto de partida para subsidiar as futuras ações pedagógicas, no sentido de poder dar continuidade nas ações bem-sucedidas, abandonar ou melhorar as que não conseguiram corresponder às expectativas.

5.1.1 Material orientador

O material orientador propõe que se adotem três procedimentos, para o bom desenvolvimento do trabalho educativo:

5.1.1.1 Ferramentas para análise dos resultados:

Plataforma Foco Aprendizagem, que agrega “resultados do SARESP, AAP, materiais de apoio ao professor e protocolos de acompanhamento da gestão pedagógica e de sala de aula.” (CGEB: SEE SP, 2016, p. 5);

Documentos que oferecem “um levantamento de habilidades e situações de aprendizagem das diversas disciplinas, que favorecem a retomada e aquisição de conhecimento, que por ventura, não tenham sido contemplados no ano anterior.” (CGEB: SEE SP, 2016, pp. 5-6);

Reuniões finais de conselhos de classe: “momentos importantes de reflexão coletiva, sobre o trabalho anual e nas ações para o próximo ano. Tem como objetivo discutir o processo de ensino aprendizagem e o desempenho nas avaliações escolares e as estratégias de apoio às aprendizagens. Mais do que definir sobre a promoção ou retenção do aluno, deve analisar as ações realizadas.” O conselho final é o primeiro passo para o planejamento de 2017, traçando objetivos, metas, ações e recursos. (CGEB: SEE SP, 2016, p. 6).

5.1.1.2 Elaboração do Plano de ação

Consiste na organização do plano de ação, que atenda as reais necessidades dos alunos, com base na análise dos indicadores das avaliações, visando sua operacionalização e reflexão. A equipe escolar deve elaborar uma primeira etapa que será desenvolvida em fevereiro, com atividades desafiadoras e diversificadas, de apoio à aprendizagem, considerando a situação crítica, correspondente, apresentada no gráfico. Esse plano de apoio deve também servir para iniciar novos conteúdos e temáticas.

Os planos iniciais serão fundamentados nos resultados do ano antecedente, os quais demandam: “objetividade, coerência, sequência, flexibilidade, articulação, precisão e dever exequível.” (CGEB: SEE SP, 2016, p. 8)

A seguir é apresentado um modelo de plano de ação consolidado, conforme o documento orientador, para ser utilizado na 1ª etapa do planejamento:

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PLANEJAMENTO ESCOLAR 2017	
Indicadores	Trazem as informações relevantes da escola, geram conhecimento sobre sua situação atual
Premissa	Apresenta o propósito do Plano com base nos indicadores analisados (análise situacional)
Objetivo	Definição sobre o que se quer desenvolver
Meta	Situação futura. Onde queremos chegar (quantificável)
Ação	Descrição da atividade proposta
Responsável	Pessoa que realizará a ação
Equipe	Demais envolvidos na realização da ação
Prazos	Previsão de início e término da ação

Fonte: Documento Orientador do Planejamento 2017. (SEE SP, 2016, p. 9)

Figura 14 - Plano de ação consolidado (exemplo)

A proposta da SEE SP foi para que, nesta primeira etapa de trabalho, a equipe escolar tivesse autonomia para adotar diferentes estratégias e utilizassem os diferentes espaços da escola para aperfeiçoar as ações pedagógicas. Foi sugerido, por exemplo, que se formassem grupos de estudos, de acordo com a proposta curricular, temáticas e conteúdos, e que, de maneira articulada, fosse possível relacioná-los com as habilidades a serem trabalhadas.

Os grupos, formados a partir do diagnóstico realizado pela equipe escolar, conforme as necessidades dos alunos, deveriam ser produtivos, tanto no aspecto de desenvolvimento, quanto no de avanço. Foi recomendado que professores das disciplinas, por exemplo, de Geografia e História, desenvolvessem juntos com professores de outras disciplinas, como os de Português e Matemática, atividades com foco, numa primeira abordagem, na leitura de textos e operações. Esses grupos

teriam liberdade para trazer temas diferentes dos materiais propostos pela CGEB, ampliando-se para os alunos, que também poderiam trazê-los, orientados, pelos professores, para que utilizassem fontes confiáveis às atividades. Nessa proposta, as orientações seriam advindas da Matriz do SARESP, conforme o exemplo:

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PLANEJAMENTO ESCOLAR 2017	
H13	<i>inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto. (Tema 2 – GIII - 5º ano)</i>
H09	<i>inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global. (Tema 2 – GIII - 7º ano)</i>
H12	<i>inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto. (Tema 2 – GIII – 9º ano)</i>
H11	<i>inferir propostas subentendidas do autor para a resolução de determinado problema, com base na compreensão global do texto. (Tema 2 – GIII – 3ª série do Ensino Médio)</i>

Figura 15- Habilidades Matriz do SARESP

Fonte: Documento Orientador do Planejamento 2017. (SEE SP, 2016, p. 10)

O material de apoio dá importância à reflexão sobre a condução dos estudos a serem oportunizados e, além disso, zela pela autonomia do estudante, no sentido de sugerir ao professor que tenha a sensibilidade de sondar, antes de propor uma atividade, o que os alunos sabem a respeito do que será realizado. Os conteúdos devem contemplar os aspectos, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Devemos criar as condições para que os alunos aprendam a estudar e sejam cada vez mais capazes de fazê-lo com autonomia. Conceber o estudo como objeto de ensino é uma responsabilidade da equipe escolar. Quando o docente começa a solicitar a seus alunos “que estudem” um tema determinado eles, provavelmente se perguntam o que é que se está pedindo, o que esperam que façam. Para responder apelam às estratégias conhecidas em outras situações de leitura – dar uma folheada rápida, olhar as ilustrações do texto (se houver), realizar uma leitura global ou então, caso se encontrem desorientados, recorrem a seus familiares em busca de ajuda. Nesta última situação, as respostas que obtêm são diversas segundo a experiência acadêmica dos pais e segundo as possibilidades destes de acompanhar seus filhos na tarefa. Se a escola imagina que os alunos devem saber estudar e se limita a avaliar como o fazem, cria, portanto, condições desiguais entre eles. Portanto, ensinar a estudar é uma responsabilidade indelegável da escola. (SEE SP, 2016, pp. 10-11, apud LERNER, 2002)

O documento sugere também o uso de tecnologias, com destaque para o ensino híbrido, objetivando a desfragmentação “do conhecimento, utilizando espaços,

tempos, recursos e metodologias diversos.” (CGEB: SEE SP, 2016, p. 11)

5.1.1.3 Acompanhamento e monitoramento das ações:

Por meio do acompanhamento e monitoramento das ações será possível avaliar os resultados alcançados na primeira etapa do plano de ação. Nesse sentido, os registros são fundamentais para prosseguir e aprimorar as ações da equipe escolar, se as estratégias, nessa etapa, foram adequadas, identificar as ações de formação e apoio que precisam ser desenvolvidas, para o aprimoramento da prática que valerão para outras etapas do plano de ação no decorrer do ano letivo. (CGEB: SEE SP, 2016, p. 12)

Finalizado a primeiro passo do Planejamento, em que deveria ser utilizado os resultados de 2016, iniciou-se, coletivamente, a primeira etapa do plano de ação, em fevereiro 2017.

5.2 - Proposta do acolhimento da CGEB - SEE SP às escolas da rede

A proposta de Acolhimento, recomendada pela SEE SP, contempla a integração do grêmio estudantil com os demais atores da escola, como alunos, professores, funcionários, gestores e pais. Por isso, materiais orientadores, no formato digital e manual, foram disponibilizados para que a escola pudesse aderir a essa iniciativa e promover no seu espaço, condições para que os alunos se envolvessem em atividades coletivas, a fim de criar sentimentos de pertença e de consciência, no próprio processo auto formativo, habilidades sócio emocional, mais as de protagonismo.

A SEE SP e a CGEB recomendaram que todas as escolas da rede realizassem esse projeto, pelo fato de significar algo que vai muito além de uma boa recepção. Na verdade, envolve esforços de um trabalho conjunto, além de tempo, dedicação e reflexão.

O Acolhimento é uma ação pedagógica, podendo ser realizada nos três primeiros dias de aulas, contudo, sua flexibilidade permite que seja aplicada em outros instantes, por exemplo, como no ingresso de alunos e professores novos.

Entende-se que esta ação representa um estímulo ao protagonismo juvenil, assim como a vivência democrática intensifica a participação do aluno no grêmio escolar. Ao estimular a participação desse jovem nas múltiplas atividades da escola e facilitar seu acesso em diversos ambientes, a escola assume sua função social.

A equipe gestora tem a autonomia de organizar as ações de Acolhimento para todos os funcionários, professores e estudantes, conforme as especificidades de sua escola, segundo o contexto apresentado, assim, a escola pode ou não realizar as sugestões de atividades da CGEB.

Apresentamos, a seguir, as sugestões de atividades para os três primeiros dias de Acolhimento.

5.2.1 Atividades sugeridas para o primeiro dia letivo

Neste dia, professores e funcionários serão recebidos pela equipe gestora e pelos alunos. Na pauta, serão abordadas as ações que foram relacionadas no plano de ação como proposta para reflexão, buscando as melhorias daquelas que precisam ser retomadas, bem como o planejamento de novas ações. Sugere-se a participação de alunos representados por lideranças estudantis, representantes de turmas, participantes do grêmio, além da utilização de um espaço acolhedor, dentro da escola, para receber a comunidade escolar. Recomendam-se atividades de sensibilização, para motivação do trabalho no ano letivo e discussão da situação atual da escola.

5.2.2 Atividades sugeridas para o segundo dia letivo - Acolhimento de estudantes e pais

Este dia é considerado um momento especial para a construção do vínculo entre a escola e a comunidade escolar. Assim, sugere-se que toda equipe escolar recepcione os alunos e pais/responsáveis, abordando que o início do ano letivo é um momento importante na vida do estudante, partindo depois para a proposta pedagógica da escola, compartilhando da responsabilidade da fundamental participação dos pais/responsável à vida do aluno, em relação ao ensino e aprendizagem, e pontuando que a comunidade seja participativa aos assuntos da escola. Foi sugerido também que se façam rodas de conversa e visitas aos ambientes da escola.

Toda a escola merece um olhar cuidadoso no retorno às aulas, assim, conversar com a comunidade escolar sobre as expectativas, em relação ao novo período letivo, principalmente com os que mudaram de escola ou de turno, é essencial. Os esforços dirigidos, nesse momento, junto à comunidade, para que se familiarizem com as novas regras do local, assim como a de boa convivência, pode ser entendido como um trabalho de aproximação, o que talvez permita entre os interlocutores uma fala mais objetiva à responsabilidade de aprendizagem e engajamento.

Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Sugestões)	
ATIVIDADE 01	Acolhimento dos alunos e pais/responsáveis realizado por: <ul style="list-style-type: none"> • Equipe gestora; • Responsáveis por cada turma.
ATIVIDADE 02	Roda de conversa com: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do mediador; • Apresentação dos estudantes.
ATIVIDADE 03	Recreio
ATIVIDADE 04	Atividade cultural – Música, teatro, sarau, entre outras.**
ATIVIDADE 05	Jogos e brincadeiras por classe.*

* Essas atividades serão desenvolvidas em colaboração com o professor de Educação Física responsável pela classe.
** Essas atividades serão desenvolvidas em conjunto com todos os professores.

Figura: 16 – Atividades sugeridas para o 2º dia de acolhimento

Fonte: Documento orientador para o Acolhimento das Unidades Escolares em 2017 (SEE SP, 2016, p. 6)

5.2.3 Atividades sugeridas para o terceiro dia letivo, dia 03/02/2017 – Integração

Foi sugerido que os alunos fossem agrupados em formatos distintos, a fim de se promover a integração e o trabalho focado em conteúdos, em seus aspectos procedimentais e atitudinais, os quais são gradativamente desenvolvidos nas negociações, no respeito à vez do colega, nas discussões coletivas, reflexões, organização de trabalhos em equipe, desenvolvimento de atividades lúdicas etc.

Nota-se que a proposta de atividades de Integração para este dia sugere um planejamento especial, em que a escola poderá diminuir a ansiedade, insegurança e expectativa dos alunos, frente ao desconhecido. Naturalmente, as crianças e jovens desejam conhecer o novo ambiente, colegas, professores, ou seja, a escola como um todo. Por isso, nas atividades propostas, recomendam-se práticas para quebrar o gelo, jogos, desafios, gincanas, sempre coletivas. Espera-se com isso, possibilitar a integração dos alunos novos ao grupo, dos veteranos entre si, pois ficaram um determinado período fora (férias), da mesma forma, os professores também se integrariam aos alunos, além de ser uma boa oportunidade para que todos conheçam um pouco mais uns dos outros.

Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Sugestões)	
ATIVIDADE 01	Atividade cultural – Música, teatro, sarau, entre outras.***
ATIVIDADE 02	Combinados da classe: <ul style="list-style-type: none"> • Lista das regras da classe produzida coletivamente junto aos estudantes.
ATIVIDADE 03	Recreio
ATIVIDADE 04	Confecção de mural “Árvore dos Sonhos”.** Atividade organizada por ciclo.
ATIVIDADE 05	Jogos e brincadeiras interclasses.*

* Essas atividades serão desenvolvidas em colaboração com o professor de Educação Física responsável pela classe.
** Essas atividades serão desenvolvidas em colaboração com o professor de Arte responsável pela classe.
*** Essas atividades serão desenvolvidas em conjunto com todos os professores.

Figura: 17 – Atividades sugeridas para o 3º dia de Acolhimento

Fonte: Documento orientador para o Acolhimento das Unidades Escolares em 2017 (SEE SP, 2016, p. 9)

Vale ressaltar que todas as sugestões de atividades foram detalhadas, em documentos impressos, digitais e vídeos, para que todos os organizadores participantes, gestores, professores, alunos e funcionários, no desempenho de seus papéis, pudessem ser respaldados, tanto em atitudes como em suas falas.

5.3 Relato de prática – vivência no período de planejamento da escola pesquisada

5.3.1 - Acolhimento/ planejamento

As escolas da rede estadual de ensino de São Paulo foram orientadas a realizar a Etapa de Acolhimento/Planejamento, no primeiro bimestre, mais especificamente a partir dos três primeiros dias de retorno à escola, após as férias de verão, e nos três primeiros dias, após o recesso de Carnaval. Contudo, a escola pesquisada se organizou da seguinte forma:

- Após as férias - Três dias de acolhimento, sendo que no segundo período, primeiro dia, foi realizado o Planejamento inicial.
- Após o Carnaval – Planejamento anual

O objetivo de dividir o Planejamento em dois momentos (1º dia, após as férias, e três dias após o Carnaval) se deu para que a escola se organizasse na busca de soluções mais eficazes no intuito de melhorar: a prática docente, a aprendizagem do educando, evitar a exclusão e combater a desigualdade.

Os três dias de atividades foram organizados segundo a agenda descrita a seguir.

5.3.1.1 Agenda de atividades

As atividades dos três dias de Acolhimento/Planejamento foram organizadas para envolver, a cada dia, um grupo de atores em atividades distintas, assim distribuídos:

- 1º dia) Equipe gestora, professores e funcionários;
- 2º dia) Equipe gestora, professores, funcionários, pais/responsável e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio;
- 3º dia) Equipe gestora, professores, funcionários, pais/responsável e alunos dos demais anos/séries e a EJA.

O primeiro dia de Acolhimento/Planejamento contou com a participação dos professores, equipe gestora e funcionários. Não houve alunos. Foram desenvolvidas atividades de Recepção e boas-vindas aos presentes, orientações para o planejamento inicial e apresentação da Plataforma Foco Aprendizagem. Os professores foram distribuídos por disciplinas, debateram e construíram uma primeira proposta de plano de ação.

O segundo dia de Acolhimento envolveu pais e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e alunos da 1ª série do Ensino Médio. A dinâmica do dia envolveu a realização de um “*tour*” para conhecer o espaço físico, a equipe escolar e promover a socialização. Uma particularidade desta escola é que os alunos do 6º ano são ingressantes na escola, posto que não existem anos/séries anteriores. A recomendação da direção aos professores foi que esse acolhimento deveria ser “mais do que especial”, principalmente, por não possuírem vínculo com a escola, visto que esta ligação é algo a ser construído no cotidiano, e os professores, de igual modo, não conheciam o perfil destes jovens. A direção ressaltou a importância de o professor se apresentar à turma, falar da sua disciplina, sobre o trabalho que vai realizar com a classe e mencionou a importância de mostrar a escola e seus espaços, como a quadra, o refeitório, os banheiros etc.

Já com a 1ª série do Ensino Médio, embora o cuidado em acolher também fosse considerado importante, a equipe entende que a maioria dos alunos já possui intimidade com a rotina da escola, pela vida pregressa na própria instituição, desse modo, o acolhimento para esse grupo teve menos destaque.

O terceiro dia de Acolhimento envolveu a participação da equipe gestora, professores, funcionários, pais/responsável e alunos dos demais anos/séries e a EJA. A direção da escola pontuou que a linguagem com os/as demais anos/séries deveria ser diferente, visto que as outras classes já conhecem a escola e as regras. Orientou os professores que neste primeiro mês de aula deveriam realizar uma

revisão dos conteúdos.

Cabe esclarecer, que nesta pesquisa será abordado apenas o primeiro dia do Acolhimento/Planejamento, visto objetivar captar a dinâmica do encontro e as atividades realizadas.

A seguir, a descrição de como ocorreu:

5.3.2 - Período 1 – planejamento inicial

Neste primeiro dia foi explanado aos professores pelos diretores e coordenadores, no momento do Acolhimento/Planejamento, a maneira como se desenvolveria este trabalho, reafirmando o compromisso com a educação transformadora, seguindo a proposta pedagógica, refletida no PPP da escola e norteando novos desejos e estratégias a serem alcançados.

No mais, entre boas-vindas, dinâmicas, parada para um café socializante e retomada para o planejamento - com atividade a ser desenvolvida pelos participantes, pôde-se fazer uma reflexão sobre as ações realizadas no ano letivo anterior em relação ao IDESP, dialogar sobre as experiências e expectativas da equipe, e projetar, numa primeira versão, o que seria trabalhado no ano corrente.

A proposta do trabalho educativo a ser desenvolvido na escola durante o período letivo é “ir além” das disciplinas e de seus conteúdos e considerar as competências sócio emocionais ou não cognitivas, como cidadania, direitos humanos, empatia etc. e promover uma educação de qualidade. O planejamento do trabalho pedagógico, segundo a MAP, deve ser pautado nos resultados obtidos no SARESP e nos resultados finais das avaliações dos alunos referentes ao ano anterior e na própria matriz que prevê o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como já pontuado neste documento.

A escola, segundo informações do PPP, tem claro o objetivo de proporcionar à comunidade uma educação de qualidade. Seu plano é aprofundar a atividade a ser realizada, rever e melhorar os resultados que necessitem de reformulação por meio de estratégias diversificadas, envolventes e desafiadoras “com mais profundidade, por meio da participação, ação, reflexão e interação de toda comunidade escolar, corpo docente e equipe gestora.” (PPP, 2014-2017, s/p).

É de suma importância que o momento do planejamento seja um espaço para a reflexão, teorização e tomada de consciência e construção coletiva. Porém, segundo Vasconcellos (2015), discutir conceitos (de planejamento, de projeto) pode parecer “perda de tempo” para a escola e, em especial, para os professores, visto “parecer” um trabalho burocrático e sem sentido, que não faz parte da ação pedagógica. Para os professores, usualmente, o mais importante é discutir o “como fazer”. Ocorre que, com frequência, as ideias mais interessantes sobre a prática acabam advindo justamente da clareza conceitual, o que nem sempre ocorre. Ainda segundo o autor, quanto mais se aprofunda o conceito, maior o grau de liberdade,

de autonomia do sujeito-professor. Pela negativa: quanto menor a fundamentação, maior a necessidade de receita, de modelo.

Compreende-se que o Acolhimento também faz parte da ação pedagógica e tem por finalidade a integração entre os sujeitos e a coletividade. Por isso, no momento da elaboração do planejamento, a escola pensou, cuidadosamente, na maneira como se realizaria a consecução do Acolhimento – valorizando o componente afetivo.

Como já pontuado, a elaboração do planejamento inicial foi realizada no primeiro dia de Acolhimento, por isso, só detalhamos, nesta pesquisa, essa atividade.

Preliminarmente, professores, funcionários e equipe gestora tiveram, como ponto de encontro, a sala dos professores. No dia 1º de fevereiro de 2017, às 14h, professores e funcionários foram recepcionados pela equipe gestora (Direção, Vice Direção e Coordenação) na sala dos professores, para seguir, assim que todos os professores tivessem chegado, à sala de vídeo, localizada no segundo andar do prédio.

Após a recepção geral, alguns dos funcionários retomaram suas atividades habituais e a equipe pedagógica continuou seguindo com a programação estipulada.

O grupo de professores assistiu ao vídeo “O Professor e o aluno” (*The Potter* em Inglês), uma animação de curta duração (8 minutos aproximadamente), objetivando a sensibilização dos presentes para o início das atividades. O vídeo apresenta uma menina e um monstro, numa interação como a de um aprendiz e um mestre. O mestre, ao longo da narrativa, solicita que a menina faça potes de cerâmica tal qual o modelo. Ela tenta inúmeras vezes, faz diversas tentativas sem sucesso. A menina pensa em desistir inúmeras vezes, mas, com toda calma, o mestre a orienta e a incentiva, assim ela consegue realizar as atividades. A animação exalta as orientações do mestre, as tentativas – erros e acertos - da menina, e, por fim, sua realização ao ver suas conquistas.

Não houve comentários ou debates sobre o vídeo apresentado.

Logo após o vídeo, a diretora fez a recepção de boas-vindas aos colegas, inclusive aos novos professores, falando sobre a expectativa de um ano bom para todos e da realização de um trabalho profícuo.

A dinâmica do primeiro dia de trabalho aconteceu de forma diferente em relação aos anos anteriores, tendo incorporado o Acolhimento. Uma das Coordenadoras Pedagógicas, ao ter a palavra, introduziu na sua fala aos colegas a seguinte frase, expressando as diferenças:

Geralmente a gente começa com o Planejamento, né? Geralmente, a gente já começa no Planejamento a fazer esse tipo de Acolhimento. Este ano a DRE... (pausa), por...(pausa), ...tivemos várias reuniões, por videoconferência e orientações técnicas e fomos orientados para não começar o ano, “logo de supetão” com o Planejamento. (Coordenadora pedagógica 1)

Naquele 1º dia de “encontros e reencontros” (sic) entre a equipe escolar foi enfatizada a ação do Acolhimento, porém, a Coordenadora, quis deixar claro que em

anos anteriores sempre receberam a todos com carinho e receptividade.

A seguir, a Diretora da escola, reforçou, perante a equipe docente, o valor de ser professor, fez-se o reconhecimento empático das dificuldades da profissão, “de como é difícil ser professor nos dias de hoje”, sustentando o pedido para que os docentes não desistam, mas, longe disso, que acreditem na melhoria da educação e na aprendizagem dos alunos.

Além disso, houve o comunicado de que neste ano haveria apenas duas coordenadoras pedagógicas, e não mais três como em anos anteriores, em que havia uma para cada período, manhã, tarde e noite. A Diretora ainda mencionou que as duas atuariam em parceria, mesmo com a sobrecarga de responsabilidades, de modo que a coordenadora da manhã “esticaria” o seu horário, para uma parte da tarde, e a da noite, anteciparia sua jornada, “entrando” mais cedo. A diretora enfatizou que as coordenadoras se esforçariam e se desdobrariam para atender as demandas.

Em seguida, a diretora ratificou seus votos iniciais de um bom ano e de um bom trabalho a todos, solicitando, contudo, uma atenção especial às avaliações externas e internas.

O vice-diretor também deu boas-vindas aos presentes, mencionou que a cada ano o reencontro com a equipe se faz mais prazeroso, e proferiu seus votos de bom trabalho.

Posteriormente, uma das coordenadoras se apresentou formalmente explicando:

(...) a gente vai trabalhar nas duas frentes, para dar uma cobertura, mesmo tendo poucas salas, à tarde, a gente sabe que é um período trabalhoso. São quatro turmas que valem por dez. Mas estamos aí. Vamos dar o nosso melhor! Bom ano a todos! (Coordenadora pedagógica 1).

A coordenadora pedagógica 2 também foi sociável, se apresentou, fez seus votos de boas-vindas, de bom ano e de bom trabalho, a todos. Declarou que gostou desta nova proposta de Acolhimento e ressaltou a importância de toda equipe da escola, em especial os professores, serem importantes para os alunos, realçando que sem eles a escola não seria importante. Também disse:

É óbvio que a gente trabalha para os alunos, porque eles são nossos clientes, vamos dizer assim, mas se nós não estivéssemos, se vocês não estivessem aqui, não teria importância a escola. Vocês é que fazem os alunos terem sonhos. Como mostrou o vídeo, sem professor não tem nada. Sejam bem-vindos! (Coordenadora pedagógica 2)

É interessante ressaltar a colocação da coordenadora pedagógica 2, dos alunos serem comparados à clientes, o que é usual em alguns contextos educacionais, mas não o é no ensino fundamental. Ao contrário, os alunos são entendidos como educandos.

Também tiveram a palavra, brevemente, a mediadora, a gerente e uma representante da DRE, recepcionando o grupo.

Após esse momento, foi realizada uma dinâmica, chamada “Quem sou eu”, em

que cada participante falava um pouco de si, da vida profissional e pessoal. Todos os professores participaram, expondo um pouco de si, de maneira informal, a pedido da Equipe gestora, para que a dinâmica fosse leve e integradora. A Coordenadora mencionou que *“às vezes a gente conhece a pessoa como professor, mas não sabe nada dela, né?”* E assim, cada professor foi se apresentando e falando um pouco de si. As apresentações foram breves, mas devido ao número de presentes, teve a duração de aproximadamente 2 horas.

Essa dinâmica aparentemente teve por objetivo a integração dos docentes com foco nas relações afetivas, no mesmo tom das demais atividades do período.

Em seguida, foi realizada uma apresentação oral a representante da DRE, já conhecida dos presentes, uma explicação geral sobre a utilização dos dados e indicadores do SARESP (em especial os itens que estavam no básico, abaixo do básico) e de como esses dados seriam importantes para a elaboração do planejamento anual, servindo de base de apoio às práticas dos professores e às aprendizagens dos alunos. Dessa forma, fia-se que o professor pode adquirir subsídios, no momento da elaboração do seu planejamento anual, acessando a Plataforma Foco Aprendizagem, da SEE SP, local em que estão reunidos os resultados da escola.

Nessa proposta de trabalho inicial, foi exposto que serviriam de parâmetros importantes para a elaboração do planejamento anual também os “mapas de sondagem” de Língua Portuguesa e Matemática, os históricos escolares, e os resultados dos Conselhos de Classe. O objetivo foi fomentar o trabalho conjunto, por meio da reflexão e do enfrentamento das defasagens, tendo como ponto de partida o olhar crítico da realidade da escola. Dessa forma, seria possível orientar os envolvidos nesse processo no sentido de vencer os desafios a serem superados. Por outro lado, também seria possível identificar as potencialidades, os bons resultados e as conquistas alcançadas.

Logo mais, houve intervalo para um café de boas-vindas.

Neste primeiro dia de trabalho esteve presente uma representante da DRE, explicando como funcionaria a Plataforma Foco Aprendizagem. Exemplificou que, por meio desta plataforma digital os professores poderiam acessar as informações das avaliações e os Mapas de Habilidades, para conhecer as defasagens do conjunto de alunos.

Na sequência a diretora reafirmou:

Nesses primeiros dias, o professor fará um trabalho voltado para ‘coletagem’, ele vai coletar, para que ele saiba quem são esses alunos, quais as defasagens, pois em cima do que for coletado, ele elaborará o seu planejamento. Cada professor encontrará uma maneira de fazer o seu trabalho. O professor encontrará uma maneira de trabalhar as disciplinas. Nós vamos respeitar as disciplinas, nós vamos respeitar as áreas, mas nós não podemos deixar de constatar as defasagens, quais foram as defasagens?

No caso do 6º ano, a coordenadora pedagógica 1 explicou aos professores a necessidade da execução de uma sondagem durante as atividades com os alunos,

pois estes não têm histórico na escola, uma vez que eles ingressam a partir deste ano.

A palestrante informou aos professores que o boletim do SARESP com os resultados das turmas havia saído naquele dia, e que se os professores tivessem interesse poderiam verificar os dados em outro momento. Ela disse: “é que eu não estou com eles aqui.”.

A apresentação do acesso e a navegação pelas sessões da Plataforma Foco Aprendizagem, que faria uso de projetor multimídia, foi prejudicada por um problema técnico. Assim, as informações foram apenas verbalizadas. Embora a representante da DRE disponibilizasse um modelo impresso, esse modelo não foi compartilhado com todos os presentes, devido ao grande número de participantes e de diferentes disciplinas na sala.

Neste caso, entende-se que seria importante para a familiarização dos professores com as ferramentas e seus recursos, a realização de uma oficina no próprio laboratório de informática da escola, ou em outros espaços. Essa oficina teria por objetivo que, a um só tempo, os professores vivenciassem a operação da plataforma tecnológica e de seus recursos, experimentassem os processos de coleta de dados (emissão de relatórios), bem como simulassem a interpretação dos dados. A apresentação oral das possibilidades da Plataforma Foco Aprendizagem – neste primeiro momento, devido ao ineditismo, não cumpriu o objetivo de formar os docentes para seu efetivo uso.

A representante da DRE explicou aos presentes que para o planejamento dos alunos veteranos poderiam ser utilizados os dados do Mapa de Habilidades do SARESP e as avaliações internas (AAP), com as quais já haviam tomado ciência no ano anterior por meio do documento orientador “Com os pés em 2016 e o olhar em 2017”. O planejamento do 6º ano (novos alunos) deveria contar com uma busca dos dados na Plataforma Foco Aprendizagem para identificar “de onde esse aluno veio”, quais os resultados obtidos e as defasagens apresentadas pelos alunos, pois os resultados estavam disponíveis em um relatório na plataforma.

Ela, ainda, solicitou aos professores que não ficassem presos a nota do aluno, pois as notas representam uma realidade e o aluno nem sempre é aquilo que apresenta nas notas.

É importante que o professor conheça o histórico dos alunos, e agora já é possível acessar as informações. Já sabemos quantos alunos estão abaixo do básico, no básico, quem é satisfatório ou não, então você já tem, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, porque você já tem o gráfico. (Representante da DRE).

Na continuidade, foram abordados, de forma breve, devido ao tempo que havia se adiantado, assuntos de ordem estrutural, disciplinar e algumas regras da escola.

Após o momento inicial conjunto, os professores se reuniram em salas separadas, com seus pares das respectivas áreas e disciplinas, para discutirem, trocarem informações e comporem juntos um planejamento inicial a fim de produzirem

uma proposta de trabalho introdutória, que serviria para diagnosticar os saberes dos alunos e o que precisaria ser reforçado.

Versa no PPP da escola pesquisada (2014, p. 5) que “a escola não é apenas uma fonte de informações, antes, um caminho em que a informação caminha lado a lado com a formação do ser intelectual e emocional, da criatividade, da afetividade e da vivência por um mundo melhor.”

Nesse sentido, a escola documenta que o plano de ação e a formação dos docentes são respaldados nos resultados das avaliações externas e internas, na medida que fornecem dados importantes para reflexão da proposta pedagógica.

Espera-se que os resultados apresentados reforcem os valores de uma escola que:

Tem como função social preparar o aluno para a vida em sociedade como um todo: cidadania, ética, desenvolvimento de habilidades e competências e reforçar valores de boa convivência social. De maneira geral, o trabalho dos professores tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo durante o processo ensino-aprendizagem que visa aos objetivos propostos pelo currículo. (PPP, 2014, p. 5)

Entretanto, no grupo de professores de Língua Portuguesa, por exemplo, foi discutido entre os docentes e acordado, naquele momento, que nos primeiros dias de aula seriam trabalhados, de forma investigativa, em todos os anos e séries os seguintes conceitos/atividades:

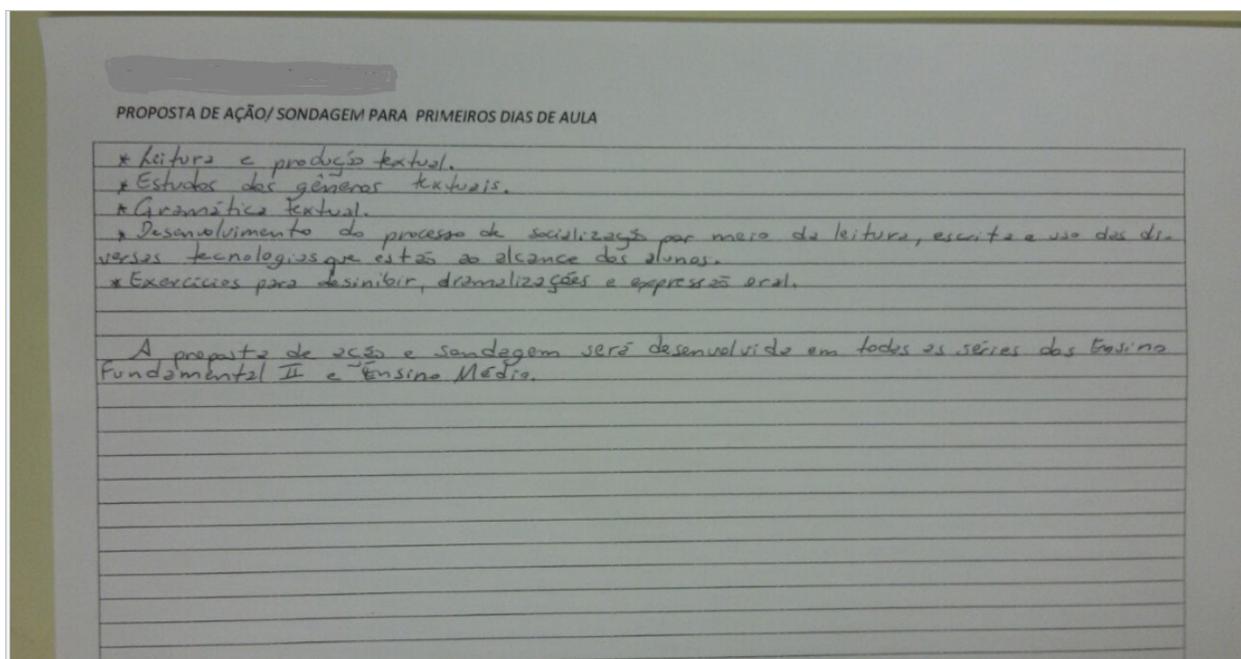


Figura 12 - Plano de ação inicial – 01-02-2017

Fonte - Fotografado pela autora

Transcrição: Proposta de ação/sondagem para os primeiros dias de aula

- Leitura e produção textual.
- Estudo dos gêneros textuais.

- Gramática textual.
- Desenvolvimento do processo de socialização por meio da leitura, escrita e uso das diversas tecnologias que estão ao alcance dos alunos.
- Exercícios para desinibir, dramatizações e expressão oral.
- A proposta de ação e sondagem será desenvolvida em todas as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

As propostas realizadas foram compartilhadas, verbalmente, com todos os professores, das diferentes áreas, todavia, não foram alvo de debate. O material produzido foi entregue à coordenação.

Logo após, as atividades do primeiro dia foram encerradas e os professores se despediram sem o registro do planejamento realizado.

5.3.2.1 Observação da pesquisadora sobre o Planejamento inicial

O plano de ação inicial elaborado pelos grupos foi baseado nas experiências prévias dos professores, referente às suas vivências com alunos em anos anteriores. Reproduz o que já se fazia, como prática. Nesse primeiro momento o plano não contou com as referências dos resultados das avaliações, expressos nos indicadores, Mapas de Habilidades, com o objetivo de atender às reais necessidades dos alunos ou promover entre os professores a reflexão do motivo dos resultados críticos, apresentados nos gráficos.

O Planejamento sugere uma tomada de decisão sobre o que se pretende realizar. Dessa forma, no momento do compartilhamento da leitura com o grupo, da discussão das ações a serem realizadas pelas disciplinas, poderia se ter promovido um momento de reflexão do problema predominante, da não aprendizagem, que talvez estivesse, por exemplo, na deficiência do desenvolvimento da habilidade de compreensão de texto, ou talvez na dificuldade de identificação dos elementos, e/ou na capacidade de localizar alguma informação, quiçá em estabelecer relações entre diferentes elementos, ou, até mesmo, no momento de produção textual, em expressar coesão e coerência, dificultando a comunicação e a apropriação da função social do ensino e aprendizagem.

É relevante salientar que o planejamento inicial não previu o uso dos instrumentos de avaliação das habilidades dos educandos, foi focado em conteúdos e atividades. Talvez, mais importante do que o conteúdo elegido, fosse o modo como se desenvolveriam as atividades para superar as defasagens que poderiam ficar evidenciadas, por exemplo, nas diversas disciplinas.

Neste período inicial de planejamento, verificou-se que os professores não trouxeram seus apontamentos, sobre o Conselho de Classe, das avaliações dos anos anteriores ou informações relevantes, diagnosticadas, na forma de registro, sobre o ano anterior. Assim, a proposição da SEE SP de “Com os pés em 2016 e o olhar em 2017” não pareceu ter sido incorporado nesta etapa do planejamento.

5.3.3 - Período 2 – diagnóstico

Durante o mês de fevereiro foram realizadas diversas atividades com as turmas, entretanto, na reunião de planejamento inicial ficou acordado, entre coordenação e professores, que não seriam apresentados novos conteúdos neste período. A proposta sugerida foi revisar, inicialmente, os conteúdos do ano anterior, com os alunos, para que fosse investigado o que eles sabem e não sabem, com a finalidade de identificar os motivos que impedem a superação das defasagens e estimular as potencialidades.

A DRE enviou à coordenação pedagógica um texto de Língua Portuguesa para compor a sondagem inicial: O texto¹ propõe que o aluno continue uma história e a complete com um final criativo, mantendo as características do gênero proposto. Para a avaliação desta atividade foi encaminhada aos docentes uma planilha, para que o professor apontasse, em cores diversificadas, sua análise sobre a produção textual, considerando elementos dos aspectos textuais e gramaticais².

Esperava-se, com essas atividades, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerente com a realidade do aluno. Dessa maneira, a expectativa foi desenhar um perfil mais realista da turma, por meio do agrupamento das dificuldades semelhantes, já que o acerto e erro, não são foco principal de uma sondagem, obtendo, dessa forma, mais clareza de como se planejar as atividades de superação das defasagens. Por meio dos registros apontados pelos docentes e da interpretação dos resultados obtidos, acredita-se que a intervenção adequada poderia ser planejada, com maior probabilidade de sucesso. Assim, a proposta poderia atingir o seu real objetivo, as dificuldades poderiam ser minimizadas e até superadas.

Os professores de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, nesse primeiro mês de aula, sondaram com a classe do 6º ano, o que eles haviam aprendido, sobre determinados conteúdos. Fizeram revisões e seguiram aplicando as atividades dos cadernos curriculares e do livro didático, proposto para aquele ano.

A seguir apresentamos as análises sobre algumas aulas observadas durante o período de diagnóstico:

5.3.3.1 Disciplina de Ciências

a) Observação em 06/02/17

Na primeira aula de Ciências do ano, o Professor entrou na sala, dirigiu o olhar para a turma e fez a chamada. Em seguida se apresentou, falou dos critérios de avaliação da sua disciplina e o que leva em consideração para fechar a nota do bimestre. Disse que os alunos fariam provas, trabalhos no formato de Pesquisa, e salientou que sempre considera a participação dos alunos nas aulas.

Fez revisão com os alunos sobre: ar, terra, água, poluição e suas causas da seguinte forma: Passou um texto na lousa do livro didático para os alunos copiarem.

1 O texto encontra-se Anexo 1 deste documento.

2 A planilha encontra-se no Anexo 2 deste documento.

Enquanto os alunos copiavam, ele ficou circulando pela sala. Os alunos permaneceram tranquilos, copiando. Perguntou aos alunos se todos já haviam terminado de copiar a lousa e, em seguida, leu os conceitos tratados no texto. Esta aula encerrou e o professor avisou que continuaria na próxima aula.

Como investigação de repertório, o professor observado perguntou aos alunos o que sabiam sobre os temas tratados. Os alunos deram seus depoimentos de forma verbal. O Professor não registrou as falas dos alunos.

b) Observação em 07/02/17

O professor ao chegar à sala cumprimentou os alunos, fez a chamada, em seguida colocou um questionário na lousa para os alunos copiarem e responderem as questões. O questionário foi referente aos temas abordados na aula anterior (ar, terra, água, poluição e suas causas). Pediu para que os alunos respondessem as questões em silêncio.

Quando os alunos perguntavam algo, sobre a resposta de alguma questão, que não haviam entendido muito bem, ele apontava para o texto do caderno, copiado da lousa, sinalizando que a resposta estava lá.

A aula encerrou e o professor avisou que corrigiria a atividade na próxima aula.

c) Observação 10/02/17

O professor ao chegar à sala cumprimentou os alunos, fez a chamada, e perguntou à turma aonde ele tinha parado com a matéria. Olhou o caderno de um aluno selecionado aleatoriamente e disse que estava incompleto. Verificou o caderno de outra aluna e disse, “*nossa eu só dei isso?*” Colocou um pouco mais de texto na lousa, os alunos o avisaram que ele havia dito na aula anterior que iria corrigir as questões, mas ele continuou dizendo que depois iria dar mais algumas questões, para eles responderem. Depois corrigiria todas as questões juntas. Os alunos ficaram copiando, mas alguns ficaram inquietos e bagunçando. O professor ameaçou em chamar a mediadora, para tomar providências.

A aula encerrou e o professor avisou que corrigiria na próxima aula.

d) Observação em 13/02/17

O professor ao chegar à sala cumprimentou os alunos, fez a chamada e perguntou: *Tem coisa para corrigir, né?* Os alunos responderam que sim. Ele perguntou a turma: *Quem quer começar?* Alguns levantaram as mãos e ele selecionou o primeiro aluno a ler a questão para responder.

Pediu para os alunos irem lendo as questões e respondendo, verbalmente, cada uma delas. Quando os alunos respondiam certo, ele avançava para a próxima questão. Corrigiu, escrevendo na lousa, as questões incompletas e incorretas. Os alunos ficaram agitados na aula, tendo que chamar a atenção de alguns, várias vezes, pelo excesso de barulho. Ficaram faltando duas questões para terminar a

correção, disse que continuaria na próxima aula e começaria matéria nova.

e) Observação da pesquisadora

A revisão proposta pelo professor sobre os conteúdos do ano anterior estava disponível na MAP, porém preferiu usar o texto do livro didático. Não utilizou as sugestões da MAP para identificar defasagens ou para desenvolver habilidades.

Embora o professor tenha realizado uma abordagem inicial, com os alunos, como forma de introduzir o tema ou realizar um diagnóstico, perguntando o que conheciam, ou já haviam ouvido falar, essa investigação não procedeu de forma sistemática e não houve registro das informações coletadas.

Aparentemente, o docente não evidenciou alinhamento às proposições apresentadas no primeiro dia de Acolhimento/Planejamento, não citou ou empregou conceitos ou práticas relacionadas à MAP, ou mesmo pontuou se esses dados seriam registrados na Plataforma Foco Aprendizagem.

Cabe ressaltar que não foram observadas interações afetivas ou de acolhimento, de acordo com o apontado no primeiro dia de Acolhimento/Planejamento.

As aulas não ultrapassaram os limites da lousa, não contextualizou o conteúdo com a realidade, não problematizou, não explorou o tema, de forma crítica e reflexiva, e nem diversificou estratégias para a aprendizagem.

Assim, entende-se que o professor de Ciências seguiu sua prática baseado na própria experiência, não se valendo dos recursos ou instrumentos propostos pela SEE SP para a mudança no processo de avaliação e planejamento. Pelo que foi evidenciado por meios das observações, o planejamento inicial das aulas não foi registrado com detalhamento ou não foi consultado.

Cabe ressaltar que essa foi a primeira vivência do professor com o 6º ano. Anteriormente ministrava aulas somente no Ensino Médio.

5.3.3.2 Disciplina de Língua Portuguesa

a) Observação em 06/02/17

Na 1ª aula de Língua Portuguesa do 6º ano a professora entrou na sala de aula cumprimentou os alunos, perguntou de qual escola eles vieram, se moravam perto etc. Avisou que iria realizar com os alunos uma dinâmica, naquele primeiro dia, solicitou que cada um ficasse em seu lugar, se apresentasse dizendo seu nome, idade, de qual escola veio, em seguida, dissesse uma palavra positiva com a primeira letra do próprio nome.

À medida que iam dizendo seus nomes, a professora pedia uma palavra que representasse algo positivo, com uma letra do seu nome, podia ser um sentimento, qualquer coisa. Ela foi elencando na lousa as palavras mais citadas: “Amor e Alegria” predominaram. Todos participaram e pareceram gostar da atividade. A aula terminou e os alunos foram embora.

b) Observação em 09/02/17

A professora entrou na sala de aula e cumprimentou os alunos. Disse aos alunos que trouxe um texto da autora Tatiana Belink, “o Diabo e o granjeiro”. Fez uma primeira leitura em voz alta, explicando que colocaria na lousa o que gostaria que os alunos identificassem no texto:

Personagens, Tempo, Lugar, Causa, Modo, Consequências.

Os alunos a par da intenção da professora, em relação à atividade, leram, alternadamente, em voz alta, para exercitarem também sua oralidade. Após o exercício de leitura, percebeu-se que os alunos não demonstraram muito interesse pela história, tiveram dificuldades em entender o desdobramento do enredo, a leitura ficou truncada e os alunos se dispersaram.

Nesta atividade, a professora manifestou que planejou e que gostaria de ter promovido uma discussão entre os alunos sobre a moral da história. Contudo, percebeu que precisava trabalhar com eles, de forma mais constante, textos mais simples e curtos.

c) Observação em 10/02/17

Ao entrar na sala a professora pediu para que os alunos fizessem uma roda para uma atividade de leitura. Trouxe alguns livros de poemas e poesias, como Mário Quintana, Fernando Pessoa, Cora Coralina, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Carlos Drummond etc. A professora estimulou os alunos a folhearem os livros e pediu para escolherem quais gostariam de ler. (Dois alunos não participaram desta atividade).

Cada aluno escolheu um livro e leu para turma o texto escolhido. A professora fez algumas perguntas sobre a atividade, se gostariam de ler mais textos como esses, se gostaram deste tipo de leitura, se entenderam alguma coisa?

As respostas foram bem variadas, porém, no geral os alunos não mostraram resistência para realizar a atividade, mas também não demonstraram muito entusiasmo.

Percebe-se que a professora preparou a atividade – já baseada no resultado da atividade anterior, buscando adequá-la ao identificado. A professora tem mostrado interesse em diversificar sua aula.

d) Observação em 13/02/17

A professora solicitou aos alunos que abrissem o caderno do aluno, na página 5. Em seguida pediu para lerem os dois contos, texto A e B, silenciosamente. Após esse momento, professora leu, em voz alta, os dois textos. Depois, solicitou que os alunos respondessem as questões referentes aos textos, no próprio caderno do aluno. Os alunos poderiam discutir com os colegas, em voz baixa, para compartilhar suas impressões.

Enquanto realizavam a atividade de responder as questões do caderno, sobre os textos, a professora disse que passaria verificando os cadernos. Nesta atividade, os alunos ficaram apreensivos (aparentavam ter sentido dificuldades com a atividade proposta). Isso foi percebido nitidamente no momento da discussão proposta, com os colegas, em que queriam saber rápido as respostas.

Após o tempo estipulado para resolução dos exercícios, a professora fez a correção na lousa explicando os exercícios. Depois, passou visitando os cadernos, chamando a atenção de alguns alunos, que mesmo com a correção na lousa, não fizeram as atividades.

A professora sugeriu aos alunos que fizessem cotidianamente mais leituras em suas casas.

e) Observações da pesquisadora

A professora de Língua Portuguesa se mostrou empenhada em despertar o interesse de seus alunos para as atividades de leitura, escrita e oralidade. Interagiu com os alunos, trouxe material diversificado, mudou a dinâmica das aulas, todavia, a falta de sintonia com algumas habilidades apresentadas pelos alunos, acabou sendo um fator dificultador no processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, um diagnóstico adequado possibilitaria a adoção de estratégias diferenciadas, para que os alunos pudessem aprender mais e melhor.

Foi possível observar que a professora seguiu o plano realizado em conjunto com os demais professores de Língua Portuguesa, durante o primeiro dia do Acolhimento. Ela desenvolveu a atividade de acolhimento junto aos alunos (dinâmica inicial), demonstrando ter aderido à sugestão da direção da escola e da SEE SP. A dinâmica foi semelhante à empregada com os próprios professores em seu primeiro dia de planejamento (Quem sou eu) com foco nas relações afetivas.

O diagnóstico dos alunos foi realizado por meio da própria vivência em sala de aula. A professora demonstrou ter planejado as aulas e ter feito ajustes no próprio planejamento de acordo com a resposta dos alunos às atividades, entretanto, o planejamento, concretizado num plano de ação, e as atividades, elaboradas, não foram documentados sistematicamente.

Cabe ressaltar que o planejamento das aulas foi realizado “em pensamento”, não foi registrado. Nesse sentido, não foram definidas atividades avaliativas ou o que deveria ser observado no período da sondagem. Assim, o planejar se apresenta de forma intuitiva, por acerto e erro, com boas iniciativas, mas com pouca aplicabilidade.

O planejamento inicial (figura 18) é reproduzido a seguir:

- Leitura e produção textual.
- Estudo dos gêneros textuais.
- Gramática textual.

- Desenvolvimento do processo de socialização por meio da leitura, escrita e uso das diversas tecnologias que estão ao alcance dos alunos.
- Exercícios para desinibir, dramatizações e expressão oral.

A proposta de ação e sondagem será desenvolvida em todas as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Desse planejamento, a professora desenvolveu atividades de Leitura, gêneros textuais (contos, fábulas), gramática (concordância), processos de socialização (leituras por diversos alunos). Não foram empregadas tecnologias no período da sondagem.

5.3.3.3 Disciplina de Matemática

a) Observação em 06/02/2017

A professora entrou na sala, observou a movimentação no ambiente, cumprimentou os alunos e se apresentou. Solicitou que se acomodassem em seus lugares e, numa sequência organizada, para que se apresentassem dizendo nome e de qual escola vieram.

Finalizadas as apresentações iniciais comunicou que colocaria na lousa os conteúdos a serem trabalhados no primeiro e segundo bimestres e a duração de cada um:

1º bimestre: fev. / mar. /abr.

2º bimestre: maio/ jun./ jul.

*Múltiplos e divisores

*Introdução às potências

*Números primos

*Frações, comparação e ordenação

*Operações básicas

A professora perguntou aos alunos se queriam que colocasse o horário das aulas na lousa para copiarem. Os alunos disseram que sim. A professora informou que a duração das aulas seria de 50 minutos cada e teriam seis aulas por dia.

Os alunos copiaram as informações no caderno. Após o término, a professora solicitou que escrevessem, numa folha em branco, o nome de três animais que mais gostavam e em seguida dessem três características a eles. Depois disso, solicitou, novamente, que escrevessem três animais que não gostavam e, em seguida, escrevessem o motivo.

Quando todos concluíram, a professora comunicou que se tratara de uma dinâmica. Então, pediu para que cada aluno dissesse sua resposta, em voz alta, para que todos os colegas ouvissem. Explicou a eles que as qualidades positivas representavam aquilo que admiravam nas pessoas e as negativas significavam o que não gostavam nas pessoas.

Os alunos se divertiram com a dinâmica e, embora permanecessem nas suas

respectivas carteiras, interagiram, moderadamente, com os colegas. Demonstraram curiosidade em saber as respostas de seus colegas. Contudo, a professora não fez o desfecho da dinâmica com eles, não explicou a motivação da proposta da atividade.

b) Observação em 09/02/2017

A aula iniciou após o intervalo. A professora entrou na sala, se dirigiu aos alunos e os cumprimentou: - *Turminha, boa tarde!*

Em seguida, perguntou à classe se fizeram a lição de casa e comunicou que passaria de carteira em carteira olhando os cadernos para dar um visto. Os alunos que não fizeram seriam anotados, mas, dessa vez, daria a oportunidade de trazerem na próxima aula.

-Vai deixando, aberto, o caderno, para não perder tempo!

Durante a passagem pelas carteiras, a professora perguntou para um aluno: - *Você sabe o que são números pares?* O aluno balançou a cabeça num movimento de sim, a professora o observou pensativa, por um segundo, e continuou sua passagem pelas carteiras. Alguns alunos se queixaram que não sabiam fazer a atividade, outros que não entenderam direito a proposta. A professora disse em voz alta a todos:

- Vamos fazer! O importante é fazer!

Seguiu visitando os cadernos, chamando a atenção de alguns que não fizeram a tarefa, de outros que nem se quer copiaram os exercícios propostos da lousa e elogiando aqueles que fizeram a lição de casa.

A professora avisou que corrigiria os exercícios na lousa, chamando os alunos, um por um, para irem até lá. Iniciou convidando um aluno que foi retido duas vezes e que pela terceira vez estava cursando o 6º ano. O aluno se recusou em atender ao pedido da professora. Ela insistiu e ele continuou recusando. A professora solicitou ao próximo aluno que fosse à lousa para iniciar a correção. Esse também se recusou e ela disse: - *Vamos fulano!* - *Você sabe!* O aluno resistiu ao seu pedido e ela se voltou à turma, dizendo:

- Vamos relembrar a aula de ontem. Desenhar a reta numérica. O exercício inicial pediu uma escala de dez em dez. Tem que usar a régua!

A professora corrigiu os exercícios com a classe, por participação espontânea, e não chamou mais ninguém à lousa.

Os alunos demonstraram interesse natural em participar dos seus respectivos lugares e, dessa forma, foram participando.

O sinal tocou e a professora disse que eles fariam mais exercícios na próxima aula e se sobrasse tempo fariam um bingo sobre a tabuada. Por isso, solicitou que estudassem em casa a tabuada.

c) Observação em 10/02/2017

A professora entrou na sala. Cumprimentou os alunos, pediu para que fizessem silêncio, pois iniciaria a chamada. Comunicou que haveria muito trabalho, por isso eles precisariam colaborar.

Colocou alguns números na lousa e explicou que fariam atividades para saberem o sistema de numeração, compostos por unidade, dezena e centena. A medida que ela foi colocando os números, foi explicando como se organizavam em suas classes e ordens.

Exemplo: $895 = \text{oito centenas} + \text{nove dezenas} + \text{cinco unidades} = 800 + 90 + 5$

C	D	U
8	0	0
	9	0
		5

Figura 19 - Exemplo da disciplina de Matemática
Fonte: Professora de Matemática - reproduzido pela autora

A professora explicou a importância de se agrupar corretamente os números para uma contagem correta. Demonstrou como contar fazendo agrupamentos de dez em dez, de cinco em cinco, de dois em dois.

Passou alguns exercícios para que os alunos fossem decompondo os números e agrupando nas respectivas casas decimais.

Os alunos participaram da aula e demonstraram ter gostado da atividade.

Ao final da aula, a professora anunciou que a aula já estava terminando e que eles fariam exercícios com números romanos na próxima aula.

Perguntou aos alunos se já haviam visto e/ou se conheciam números romanos.

Eles disseram que estavam tendo em História.

A docente reforçou:

- Ótimo! Só que nós vamos *fazer o inverso*.

d) Observações da pesquisadora

A professora apresentou uma boa comunicação com os alunos. Demonstrou ser atenciosa e paciente com a turma, porém, precisou chamar a atenção de alguns alunos, diversas vezes, sobre as regras da escola, de postura adequada em sala de aula, além de ter ressaltado a importância da realização de tarefas e das constantes práticas de estudos.

Os alunos, de modo geral, demonstraram uma afetividade por esta professora.

A docente afirmou que tem muitos anos de experiência e leciona para as turmas dos Ensinos Fundamental II e Médio. Costuma utilizar o livro didático e o caderno curricular para preparar suas aulas. Seu plano de ação é organizado, mentalmente, na sala dos professores, instantes antes de entrar em sala, revisitando os conteúdos, alegando que não tem tempo para fazê-lo em outro momento. Contudo tem interesse em realizar alguns jogos com a turma, como bingo de tabuada, além de manifestar o desejo de realizar algumas atividades em grupo.

5.3.3 - Período 3 – planejamento anual

O planejamento anual ocorreu após o recesso de carnaval, nos dias 1,2 e 3 de março de 2017.

A reunião de planejamento anual teve início com a palavra da diretora e teve como foco os resultados do SARESP 2016 e a expectativa do trabalho educativo para 2017.

A partir da análise dos indicadores dos resultados da avaliação do SARESP, do resultado da avaliação final dos alunos, ambos referentes ao ano letivo passado, e da avaliação diagnóstica realizada de acordo com o planejamento inicial, do primeiro mês de aula, a escola obteve subsídios para elaborar o seu planejamento anual, no ano corrente, dando sequência às ações que promoveram um bom desempenho e repensando a atuação que não rendeu o resultado almejado.

No caso particular do 6º ano, por ser uma turma ingressante e não possuir um histórico de vivência, dentro da escola, contou com o elemento diferenciado da avaliação diagnóstica, realizada nos primeiros dias letivos, para apuração das informações e elaboração de estratégias significativas.

Dessa maneira, a ideia seria trabalhar baseado na realidade dos fatos, com o propósito de garantir que se cumpra o direito à aprendizagem do aluno.

No seguinte, a coordenadora conduziu a reunião apresentando os resultados da escola, que se mostraram abaixo das expectativas da equipe, em relação à meta do IDESP. Revelou uma preocupação com os anos finais do Ensino Fundamental II e com o Ensino Médio, no entanto, esse não será o foco desta pesquisa. Anunciou que a Plataforma Foco Aprendizagem, disponível no site da SEE SP, será a ferramenta com que os professores trabalharão para a elaboração do plano de ação.

A Coordenação Pedagógica teve as orientações técnicas para instrumentalizar os professores no uso adequado das funcionalidades da plataforma de trabalho, por meio de vídeo conferências, visitas técnicas à DRE e pelos cursos da Formação Foco Aprendizagem, disponibilizados na AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), da formação Foco Aprendizagem, da SEE SP, para que sejam habilitados, a analisar os indicadores e dados educacionais, e fossem capacitados a orientar os professores.

Na sequência houve a leitura do material compartilhado pela Diretoria de Ensino, Documento Orientador CGEB, “Com os pés em 2016 e o Olhar em 2017”,

com as orientações de trabalho, salientando a exigência de fazer o Planejamento, a partir do material da Plataforma Foco Aprendizagem, e da importância de elaborar, a partir de agora, um plano voltado para ação. É importante verificar quais habilidades não foram desenvolvidas e se houve avanço nos resultados das avaliações.

A equipe gestora recomendou que os professores tivessem o cuidado de trabalhar os conteúdos do currículo, afinados com as exigências dos conteúdos do SARESP, para que não houvesse divergência de interpretação do que deveria ser trabalhado e, conseqüentemente, não houvesse distorção nos resultados. Nesse sentido, a escola espera atingir a meta, de qualidade da Educação, estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, no SARESP e no fluxo escolar.

De modo geral, a equipe gestora enfatizou ao grupo que, do ano anterior para o presente, houve avanço na aprendizagem dos conteúdos, nos resultados das avaliações, porém, a escola foi prejudicada no fluxo, ou seja, nas retenções e evasões.

Momento “sala dos professores”:

Entrevista breve 21/03/2017

Pesquisadora: Professor(a), você costuma utilizar tecnologia com os alunos?

Professor(a) de Ciências: *Olha, é a primeira vez que dou aula para o 6º ano. Estou conhecendo a turma ainda. Não costumo usar tecnologia, não, mas posso pensar.*

Professor(a) de Língua Portuguesa: *O 6º ano é uma novidade para mim. Não sei como eles se comportam fora da sala de aula. Estou pensando em usar a sala de vídeo para passar um filme. Vamos ver...*

Pesquisadora: Já possui algum em mente?

Professor(a) de Língua Portuguesa: *Sim, mas vou pensar com mais calma, para ver se a faixa etária está adequada. Não tenho certeza. Chama-se “O clube do imperador”. Vou conversar com a coordenadora, primeiro.*

Professor(a) de Matemática: *Sim, uso. Tenho um software educativo de frações. Gosto de levá-los a sala de informática, mas, no momento, para eu fazer isso, teria que ter um olheiro para ficar com uma parte da turma na sala e eu descer com a outra.*

Pesquisadora: Por quê?

Professor(a) de Matemática: *Não tem computadores para todos. Precisaria revezar.*

5.3.3.1 Observações da Pesquisadora

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação não está incorporado

à prática cotidiana do professor, em sala de aula. Ele concebe o planejamento ou modela o currículo, sem empregar as tecnologias como apoio à melhoria de sua ação educativa, tampouco como instrumento que traz possibilidades para o ensino e à aprendizagem acontecerem espontaneamente, assim como também não percebe as tecnologias como uma ferramenta para promover a autonomia; a resolução de problemas; o desenvolvimento do pensamento crítico; a apropriação e/ou construção de conhecimentos; o estabelecimento de novas formas de se relacionar, interagir, se comunicar e socializar o conhecimento, atribuindo, dessa maneira, o seu uso como parte do processo de aprender e ensinar com significado.

O desafio está em inserir esse professor, ainda distante das TDIC, num espaço de sociabilidade em que experiências cognoscitivas e socioculturais diversificadas consigam superar as formas, centralizada e hierarquicamente unilateral, de ensinar e aprender. Desse modo, se torna indispensável reconhecer que este profissional necessita de conhecimento prévio, essenciais à educação contemporânea, e mais, que a equipe gestora assuma sua responsabilidade formadora, ao mesmo tempo em que a escola se reveja como uma comunidade capaz de aprender ao ensinar.

5.3.3.2 Entrevista com a Coordenadora Pedagógica 1

24/04/2017

Pesquisadora: Como você analisa o Planejamento, deste ano, proposto pela SEE SP?

Coordenadora 1: *Eu não gosto do Planejamento deste ano. É uma coisa tão perdida. O planejamento foi feito em duas fases. Este ano teve o Foco Aprendizagem que foi o diferencial do planejamento. Foi baseado nesta Plataforma do governo em que aparecem os resultados da AAP que é uma avaliação interna, né.*

Pesquisadora: Como assim, nos resultados apurados do final do ano, é isso?

Coordenadora 1: *Não. Pelo SARESP feito no final do ano e a AAP, que é uma avaliação diagnóstica, né.*

Pesquisadora: No final do ano que é feita?

Coordenadora 1: *Não, ela é feita três vezes no ano, este ano já furou (sic), porque ela é feita uma, no 1º semestre, e duas, no 3º e 4º bimestres. O 1º bimestre já foi, não recebemos, já está quase finalizado e nada.*

Pesquisadora: No ano passado foi feito como?

Coordenadora 1: *O Estado tem feito assim: começa a aula, pára e planeja. É assim que o Estado funciona. No ano passado não teve planejamento inicial e nem acolhimento. Começa as aulas e... depois que tem o planejamento. Este ano foi diferente, o planejamento foi montado a partir do Foco Aprendizagem, pois é preciso saber quais foram as habilidades não atingidas pelos alunos. Eles olham isso daí pelo SARESP que é a prova do governo feita para o 9º ano e 3ª séries do Ensino Médio, então eles analisam estas duas séries finais.*

Pesquisadora: E o 7º ano?

Coordenadora 1: *Ela é só por amostragem. Não usa mais para resultado. Antigamente usava o 7º e o 9º anos. Este ano, o 7º ano, a nossa escola não teve, porque eles sorteiam uma escola, mas daí seria só para o governo, não seria para a escola, né, o resultado.*

Pesquisadora: E aquela avaliação em forma de sondagem, como funciona? Agrega nos resultados?

Coordenadora 1: *A sondagem é só para o 6º ano. A DE enviou uma prova de Português e uma planilha de correção para apontar os resultados, após a correção feita pelo professor. Daí, a gente devolve e é isso. O professor tem uma noção pela correção que ele próprio faz. A de Matemática fui eu que pedi para fazer.*

- É bom você saber que na Plataforma *Foco Aprendizagem*, eles usam a AAP e mostram o resultado da AAP, o SARESP e o índice da escola e do Estado, mas aí eles mexem com fluxo, que mexe com alunos que não compareceram, que não estão vindo, alunos que abandonaram, mexe com quem foi retido e com quem foi promovido, e ele interfere também no resultado da escola. Até este ano, nós tivemos um problema com o Ensino Médio, um problema gravíssimo, não sei se você está sabendo que de manhã reprovaram cento e poucos alunos. Foi chocante! Não sei se foi porque a coordenadora (2), começou faz pouco tempo e ela fez um Conselho de Classe bem tumultuado, o Conselho teve que voltar três vezes, porque, primeiro, que ficou muito aluno retido. Professores querem reter aluno. Professor do Estado, ele não entende que a escola pública tem um processo diferenciado de uma escola particular. Daí, reuniu o Conselho de novo para diminuir, daí, pra não promover fizeram parcial, parcial são as Dependências, DPs, né. Daí, teve que fazer essa revisão de Conselho, mas isso não é uma prática da escola. Foi complicado...

Pesquisadora: Como que você analisa o novo modelo de planejamento, deste ano?

Coordenadora 1: *Este ano, tá fogo! Este ano, eles tiveram que analisar o Foco Aprendizagem com todas as áreas. O Saresp é de Língua Portuguesa (LP) e Matemática, mas elas são com conteúdos que contemplam todas as disciplinas, né. Por exemplo: LP fala da Arte, fala da Geografia. A Matemática fala da Geografia, fala da Química, então, eles tiveram que fazer este planejamento em cima da nossa defasagem das habilidades de LP e Matemática. Tanto é que tiveram que analisar o Foco Aprendizagem, por exemplo, em Arte, como que ela pode interferir na habilidade de LP, ajudar LP, numa leitura de imagem, entendeu?*

Pesquisadora: Tá, mas e no caso do 6º ano?

Coordenadora 1: *Então, antes, quando eu era só do Ensino Fundamental, hoje o Fundamental não é muito mais a minha praia, mas eu trabalhei cinco anos com eles, aqui. Então eu ia lá no... na demanda, na escola que manda os alunos para nós e conversava com a coordenadora de lá, e pedia o portfólio dessas crianças para ver... mas o Estado não tem uma continuidade, eu olho lá: Zézinho não sabe isso, não sabe aquilo, ou ele tem uma dificuldade disto ou daquilo, e daí?... né... teria que ter um gancho com o professor da disciplina, ele deveria analisar isso e montar o planejamento a partir disso... mas o Estado, ele tem um planejamento também quase pronto que é a proposta curricular. Ele não amarra isso com o 5º ano.*

Pesquisadora: O professor entra nos dados do aluno, da escola de origem, para ver como poderia trabalhar com esses alunos que eram do 5º ano?

Coordenadora 1: *Mas não adianta. Não sei... mesmo o SARESP, é um negócio sem muito sentido.*

Pesquisadora: Por quê?

Coordenadora 1: *O aluno do 5º ano faz o SARESP, mas aquela criança quando vai responder..., aí, é que vem os detalhes: quem aplica aquela prova é a “Tia”.*

Pesquisadora: Tia? Que tia?

Coordenadora 1: *Ah, você não sabe.... É que a professora do fundamental I é chamada de tia.*

Elas não são que nem os nossos professores daqui. Aqui nós mandamos os professores para uma unidade e recebemos os de outra. Na do ciclo I é aplicado pela própria escola. Então, quem garante que para ter um gráfico positivo..., porque você não vê escola do ciclo I, pra baixo, você só vê escola pra cima. Você só vê do ciclo II e do Ensino Médio, pra baixo, porque... é... quem aplica é outro professor, eles tiraram, da própria escola aplicar. Porque eu posso... eu quero... que meus alunos se saiam bem, mesmo que sejam uma “porcaria”. Então eles falam:

- A resposta é essa daqui...

O ciclo I é acompanhado pela própria escola e a escola tem toda aquela preocupação, tipo:

– Olha... refaz essa daqui. A gente sabe que tem todo um cuidado... então, eu acho que fica meio mascarado o resultado. E como o governo tem uma matriz processual, né...”

Pesquisadora: Mas a Matriz é seguida, né?

Coordenadora 1: *É uma Matriz de Referência. Daí, vai do 6º ano à 3ª série do Ensino Médio. Por exemplo: Geografia e História, e tem esses mesmos cadernos do ciclo I, que são os anos iniciais, então, praticamente, os professores... eles podem copiar e colar no plano deles isso aqui, fica um negócio tão banalizado...*

Pesquisadora: Você acha que eles não seguem?

Coordenadora 1: *Não seguem. Primeiro, por exemplo, aqui é de Geografia: O tempo da natureza. Daí, têm as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver. Será que ele analisa isso aqui (a Matriz)?*

- Não analisa. Eu vejo pelos diários deles. Eles põem lá, conteúdos, conteúdos... daí, você chama o professor aqui e fala:

- Professor, que horas que o Sr. conferiu se o aluno atingiu essas habilidades? Geralmente, eles respondem:

-Ah, eles não sabem, eles nem sabem fazer...

O professor do Estado, ele não tem o compromisso de... por exemplo, aqui. Se eu não... por exemplo, as avaliações... na hora que ele vai montar, deveria recorrer a isso aqui (caderno curricular e Matriz de referência), que acaba sendo desnecessário montar um plano de aula, se o plano já está todo aqui, né.

Eles fizeram isso este ano. Eles, simplesmente, foram lá, pegaram o modelo padrão da escola. O esqueleto, e daí você abre lá no sistema...

- Eu vou dar isso,... isso aqui... copia e cola, lá. Daí, ele vai ver a sequência que ele vai trabalhar, e depois a sequência pra montar uma prova, uma avaliação, né... uma pesquisa... ele teria que vir aqui, neste material curricular. Então, é desnecessário, aquele outro material, lá...

- Eu falo pra eles:

-Olha este daqui.

Pesquisadora: Você acha ruim o material disponibilizado pela SEE SP?

Coordenadora 1: *Não, é ótimo! Mas o professor do 6º ano não vai lá no 5º ano ver o que foi trabalhado e pensar: agora eu vou dar sequência, né... você vê que a matriz de Matemática, ela puxa o 5º ano. Ela já tem isso documentado aqui. Depois é que ele deveria começar a matéria com o 6º ano. Só que você não sabe se a criança que agora está no 6º ano desenvolveu isso aqui.*

Pesquisadora: Mas aí tem aquela sondagem do 6º ano, né, que foi feita pela DRE?

Coordenadora 1: *Sim, mas ela é feita só em LP, oficialmente. Eu é que fiz a de Matemática, com a professora. Só para ver mais ou menos. E posso te dizer: só sabem somar, muito precariamente. Se você põe três números, já não sabem. Por exemplo: $8+4$, aí passa para $12+16$, depois disso, o negócio começa a complicar a vida deles. É um material bom, mas eles têm... eles só foram “fuçar” isso aqui (os cadernos curriculares e a matriz de referência) este ano, porque quando eu fui fazer a reunião de planejamento, eu falei: Vocês vão ter que abrir a matriz processual para ver o que vocês podem trabalhar para contemplar as habilidades, que foram as que apareceram no Foco Aprendizagem, de baixo rendimento. Só por isso. Senão, eles jamais vão abrir por conta deles. O problema já está no processo, no profissional que não tem garantia nenhuma, se eles fizeram ou não fizeram. Não é penalizado. Eles são efetivos. O que é que você vai fazer? Vai abrir um processo informando que os professores não trabalharam as habilidades? Daí, vai ter uma advertência... é trabalhoso... o professor fica com raiva... se você pega o diário deles e fala:*

-Nossa, não está batendo quase nada aqui.

Não adianta, eles não conseguem. Não condiz com a realidade, né... e... é tudo assim... você fica vendo.

Pesquisadora: Você acha que o professor fica perdido?

Coordenadora 1: *...É porque tem muita cobrança de um lado. Tem professores preocupados com isso aqui (caderno curricular e matriz de referência), mas ele só abriu, porque este ano o planejamento foi focado nisso aqui. Mas só abriu, porque não precisaria nem reescrever isso aqui. É só ele abrir e falar: - Esta semana vou*

trabalhar isso aqui.

Pesquisadora: Na sua opinião, o que você acha, qual é a intenção deste novo Planejamento?

Coordenadora 1: *Então, porque o governo gostaria que a criança saia daqui e vá para uma escola de outra região e ela saia dominando..., né... Pode ser que a escola de origem esteja atrasada e a outra de destino menos, mas que no geral a proposta seja a mesma.*

Daí, você pega um aluno que vem de outra escola... daí, o aluno fala:

- Não, nunca vi isso, aqui, não.

Você fala: - Pega o caderno para eu ver.

Daí, você vê que o professor de lá está dando uma coisa e aqui outra.

São realidades diferentes, dependendo de onde esse aluno vem, né... e despreocupação também.

E não adianta a Supervisora de Ensino falar pra mim:

- Você está olhando os diários?

Eu falo: - Estou.

Ela diz: - E está acompanhando?

Eu falo: - Estou.

Mas o professor do Estado é muito “bitolado”, ele tem aquele conteúdo já pronto. Ele toca daquilo lá, que ele já tem dentro da cabeça dele.

Já faz um bom tempo, eu fui assistir a uma palestra do António Nóvoa e ele disse que o professor estufa o peito e fala assim:

- Eu tenho vinte anos de experiência.

O palestrante advertiu: - Isso é preocupante.

O que ele falou é tão verdade... como se a gente já soubesse tudo... e olha que eu fiz este curso com ele há mais de vinte anos! E ainda é atual, é praticável.

Por exemplo: em Tecnologia, tem professor que pensa que é usar aquelas “parafernalias” todas, né... ele não estuda que um livro é tecnologia... e deve explorar esta tecnologia a favor dele.

Eu ficaria preocupada, se desse uma avaliação para os meus alunos e 80% (oitenta por cento) dos alunos errassem a questão B, certo? Sou eu que fui avaliado! O mesmo problema acontece com a forma de enxergar a avaliação que ainda é para punir. Quanto mais alunos obtêm um mau desempenho... eu é que fui avaliado. O professor não tem a humildade de analisar a situação e ver que a falha está sendo

dele.

Esse MMR (Método de Melhoria de Resultados), mesmo... alguma coisa já surtiu... Porque a gente pensou assim: como é que a gente vai melhorar este aluno em Matemática? Daí, nós pensamos na coisa bem simples. Daí, nós pensamos dentro da sala... quais os alunos que têm habilidade de aprender e pensar com a explicação da professora, né? Porque, às vezes, o próprio aluno te cutuca, mas e se eu fizer assim?... Daria também? É só assim que pode?... Daí, você vê que o aluno tem uma facilidade... e agrupa esse aluno com os alunos que têm mais dificuldade. A professora de Matemática fez esta experiência com o 9º ano.

Ela falou (a professora):

- Nossa, foi tão bom! Os alunos que não gostavam de Matemática... mas... como é o colega que está ensinando, estão começando a querer fazer os exercícios.

Pesquisadora: Você acha que, porque mudou a postura dela, a disposição da sala, de enfileirados para agrupados, proporcionou flexibilidade à aula?

Coordenadora 1: *Sim! É difícil um aluno que sabe mais querer sentar com um bagunceiro. Eles não gostam, né. Ela explicou para esses alunos que é só uma proposta e sugeriu:*

- Vamos tentar?

Daí, eles fizeram. Você sabe, o aluno tem que querer também. Porque você não pode obrigá-lo a ensinar o colega. Ela propôs e eles toparam. A professora disse para mim:

- Eu não faço. Deixo-os fazerem, quando enroscar o negócio, aí eu desenroscó.

A Coordenadora 1, ainda salientou:

- Aqui a gente não tem um professor de apoio.

Pesquisadora: Mas isso foi durante o horário da aula normal, né?

Coordenadora 1: *Sim, foi durante a aula. Esta é a proposta do MMR: melhoria de resultados. Não é qualquer professor que consegue fazer isso também.*

Pesquisadora: Você acha que a nova proposta do Planejamento possibilita que o professor faça uma reflexão sobre a prática dele?

Coordenadora 1: *Sim. Ela proporciona isso, mas ele não pratica muito. Você pode observar, quando o professor já é assim, ele mesmo muda, sem precisar propor alguma coisa. Já é da natureza dele, ser inovador, criar um novo método de dar aula, trazer coisas novas. Ele faz desafios com os alunos. Mas isso é da natureza deste professor. Tem alguns que são o contrário: é o quadradinho dele, e vai assim, até terminar essa carreira dele. São professores que não têm o perfil para trabalhar numa escola particular, por exemplo. Têm vícios, né. A freira falava isso para mim (de manhã a Coordenadora, trabalha numa escola confessional particular): Professor com mais de três anos no Estado eu não contrato no Colégio. Eu já sou o contrário, eu vim da particular para o Estado. Eu até fiquei assustada quando eu cheguei aqui, né. Porque o professor, simplesmente, liga e comunica: Hoje eu não vou. Vou embora e não vou dar a terceira aula. Ele não aceita que*

chame a atenção.

Pesquisadora: Só para a gente fechar, para que serve o Coordenador, quando a prática do professor não condiz com o que deve ser elaborado?

Porque o plano é colocar em prática aquilo que o professor elaborou no planejamento.

Coordenadora 1: *É. Não é um planejar vazio. Até quando a gente vai viajar, a gente planeja. A gente precisa aplicar. Vou organizar minha mala, vou ver quantas peças eu preciso para ficar tantos dias.... só que quando a gente fala, os professores ficam bravos, ainda. E é coisa do Estado. E a gente não tem o poder de dar uma advertência, de dar uma orientação para ele, ele não aceita você falar:*

- Pega lá o seu diário e vamos ver se bate com o que você pôs aqui?

O coordenador tem toda a rotina escolar, por exemplo: eu tenho que abastecer as informações para a Diretoria, é a parte burocrática... é, eu procuro no meu ATPC fazer mais de formação, eu revejo isso daqui (o currículo), eu fiz gestão democrática com eles, avaliação, como que eles veem a avaliação, é... coisas do dia a dia, com eles, mas a prática deles, em sala de aula, às vezes, não condiz com o que você prepara... daí, eu teria que... por exemplo, teria que assistir uma aula, mas acaba ficando uma coisa...(ficou pensativa)... tem, por exemplo, ATPC, chama atividades com o grupo dos professores, daí, eu puxo pra isso, e faço... eu leio textos sobre avaliação e passo alguma dinâmica pra eles, faço um comentário sobre a gestão democrática, da participação deles na... na... na parte de envolvimento com a escola, é isso aí... tem a rotina de atender os pais, fazer o atendimento do próprio professor, né.

Pesquisadora: Mas no trabalho dele (do professor) mesmo, você...

Coordenadora 1: *...você tem pouca interferência.*

Pesquisadora: Entendi.

Coordenadora 1: *Se você fala para ele:*

- Oh, professor, isso aqui não está batendo com o diário.

Ele fala:

- Não vou seguir, porque eu não consigo seguir isso, com o tipo de aluno que eu tenho.

Aí você faz o que?... Então, hoje o Sr. vai lá para a DE, porque eu vou encaminhar o Sr., porque o Sr. não está seguindo a proposta curricular do governo. Não existe isso!

Pesquisadora: Você acha que o Planejamento, com esta nova estrutura elaborada pelo governo, caminha para se aproximar da realidade da escola?

Coordenadora 1: *Pode ser. Mas eu percebo que ainda o pensamento não mudou, ainda não é real para o professor. Por exemplo, eu fiquei pouquíssimo tempo em sala de aula do Estado. Quase não entrei em sala de aula. Então, eu gosto de Geometria, porque eu sou da área de Matemática, e eu estou acostumada num*

colégio que a gente tem o professor... é... eu dou aula prática e o outro vai dar lá, a teórica, ou, eu dou a teórica e ele vai dar a prática, então, não condiz, né... às vezes,...daí, porque você tem uma proposta que diz para o professor ensinar Geometria, mas pouquíssimos professores fazem, eu vejo aqui.

Eu falo:

- Gente, vocês não usam nada de Geometria? Porque o que cai mais no SARESP, na AAP é Geometria e eles, geralmente, não sabem muito ensinar e não é fácil de ensinar mesmo.

Pesquisadora: O que o professor faz quando ele percebe que o aluno não consegue acompanhar?

Coordenadora 1: *Ele larga mão. É mais fácil ele largar mão de... do que ele falar:*

- Não, você vai fazer!

Eu falo para eles tentarem Construção Geométrica, essas coisas, mas eles ficam presos, porque não é fácil ensiná-los também. Você tem que ter uma condição muito sólida de estrutura Geométrica,... então ele larga mão... é mais fácil, ele largar mão, do que construir alternativas, e assim, vai, né...

Pesquisadora: Obrigada pela entrevista, pelo seu tempo.

Coordenadora 1: *De nada.*

5.3.3.3 Observações da Pesquisadora

No início da entrevista a Coordenadora 1 revelou não gostar da nova proposta de planejamento estabelecida pela SEE SP: é uma coisa tão *perdida*. Contudo, em outros momentos da entrevista, se mostrou aberta ao programa, ao concordar que não é necessário o professor “perder tempo” elaborando um plano inédito, sendo que o caderno curricular e a matriz de referência disponibilizam situações e sequências didáticas possíveis de serem exploradas, além de propor sugestões e oferecer a liberdade de se utilizar diversos recursos e espaços, para o desenvolvimento do trabalho educativo. Foi observado também o seu pouco poder de interferência na atividade docente, pela sua baixa influência exercida, como “Coordenadora de escola do Estado”, dando a entender que não ocupa perante os colegas uma posição de liderança ou sequer de autoridade: *ele não aceita você falar... pega lá o seu diário; vamos ver?... E é coisa do Estado; E a gente não tem o poder de dar uma advertência, de dar uma orientação para ele; Porque o professor, simplesmente, liga e comunica: Hoje eu não vou; Vou embora e não vou dar a terceira aula; Ele não aceita que chame a atenção*. Neste caso, pode-se considerar que a figura da Coordenadora 1, nesta escola, se encontra enfraquecida, gerando um sentimento de auto impotência, perante a equipe. Por outro lado, a Coordenadora 1, exercendo tantas atribuições, percebe que, em certas ocasiões, o professor não entende a proposta do Currículo, ou seja, não sabe como trabalhar as habilidades e as competências, não domina

certos conteúdos, além de não saber resolver situações conflitantes, comuns no cotidiano de qualquer escola. Percebe-se ainda que a Coordenadora 1, mesmo diante dos entraves, busca trabalhar com formação nos ATPCs, *eu revejo isso daqui (o currículo), eu fiz gestão democrática com eles, avaliação, como que eles veem a avaliação, é... coisas do dia a dia*, no sentido de suprir a formação precária de alguns e por compreender que a formação do Educador se faz permanentemente.

A partir do momento em que o professor assume a tarefa de definir seu papel fundamental (na sala de aula, escola e sociedade), sair da indiferença, assumir sua indignação ética, pode cumprir uma exigência muito importante do trabalho formativo que é **o estar inteiro** naquilo que está fazendo. Tal postura pressupõe uma nova visão política: querer se comprometer com a transformação do presente estado das coisas! (VASCONCELLOS, 2013, P.51)

Existe conjuntamente o sentimento de insegurança do professor, em desbravar um projeto novo, que chega para desestabilizar sua rotina que tem sido firmada, ao longo de sua trajetória profissional, com base em seu próprio roteiro de ideias, construído por referências de vivências pessoais. Desse modo, ter que desenvolver outras atividades, que demandam investigação, preparo, aprofundamento, estudo e um consistente grau de domínio conceitual, com o agravante de ser uma proposta nova, levam a crer que elementos como tempo hábil, adaptação e experiência são essenciais para a realização de uma atividade que, significativamente, garanta a aprendizagem do educando, com foco nas habilidades e competências.

Avaliar para que? Há atualmente uma fortíssima disputa entre a perspectiva emergente (avaliar para intervir e mudar) e a já estabelecida (avaliar para classificar e excluir). Muitas vezes advém uma sensação de perplexidade: queremos uma coisa, fazemos outra e a avaliação não nos ajuda a apreender isto (questão dos níveis de consciência). Há situações em que o educador aceita a perspectiva da escola inclusiva, assim como aceita que o “aluno de periferia não aprende mesmo”, e não percebe esta contradição que o habita. A internalização de uma nova intencionalidade exigirá a autocrítica, a tomada de consciência, a desconstrução de crenças (às vezes, forte e precocemente instaladas no sujeito). (VASCONCELLOS, 2013, PP. 51-52)

Os ajustes poderão ser realizados, por meio da reflexão sobre a prática. Como se trata de uma proposta inédita para a rede, paciência e boa vontade são elementos essenciais para se fazer uma análise e uma avaliação assertiva do sucesso ou o fracasso, no decorrer do projeto.

Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e no, entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará. (VASCONCELLOS, 2013, P. 44)

Outros pontos observados na fala da coordenadora que demandam um olhar crítico e atencioso estão a falta de sequência curricular do fundamental I para o Fundamental II, dificultando a aprendizagem dos alunos no 6º ano e reverberando, negativamente, nos resultados obtidos dos gráficos e relatórios da escola,

visualizados na Plataforma Foco Aprendizagem. Também é ressaltada no discurso da Coordenadora a falta de investigação do professor, em querer saber o que de fato o aluno aprendeu e não aprendeu, no ciclo anterior, seguido da presença da “pseudo imagem” de “Tia” incorporada na postura afetiva e na ação docente, desvalorizando o profissional professor e distorcendo seu legítimo ofício profissional. É patente que este ofício não se esgota num título, em contrapartida, requer responsabilidade político-pedagógica e competência científica. Paulo Freire (2006, p. 11), sem se opor ou reduzir a terminologia de tia ou professora, afirma que: “recusar a identificação da figura da professora com a da tia... significa não retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte à exigência política por sua formação permanente.”

Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE, 2006, pp. 10-11)

Paulo Freire também defende a competência científica que todo professor deve ter e critica a figura do professor acrítico, passivo, alheio aos desafios de sua sociedade e de seu tempo. Afinal, não se busca um professor reprodutor, um aplicador de manuais ou seguidor de modelos estereotipados, contrariamente, espera-se que este profissional utilize sua autonomia, dentro do contexto que se encontra para produzir conhecimento e alcançar objetivos.

Se ser educador pressupõe assumir uma diretividade sobre qual homem queremos formar, o espontaneísmo e a neutralidade não fazem parte do repertório de Freire. Ao contrário, assevera que toda prática formativa tem como objetivo ir mais além de onde se está: de mover-se até. Essa intervenção, que faz parte da natureza do ser da educação, não permite que ela seja apolítica, ahistórica. Ser diretiva não significa ser manipuladora. Significa não ser indiferente, descomprometida com um projeto de sociedade. (CAMPOS, 2000, p. 91)

Por isso tudo, torna-se imperativo conhecer, analisar, estudar os materiais disponibilizados pela SEE SP, para articular: planejamento, Plataforma Foco Aprendizagem e as avaliações realizadas, sejam elas externas ou internas, entre tantos recursos que podem ser incorporados na busca pelos resultados almejados. Por isso, é necessário mudar a forma de ver a avaliação e seus resultados.

Não podemos partir do pressuposto de que há um objetivo comum pelo simples fato de todos estarem na escola. A maioria dos alunos está lá sem saber bem o porquê. Também não podemos nos iludir achando que os objetivos estão claros só porque constam no regimento ou nos planos. Precisamos de objetivos reais, vivos, concretos e não aqueles formais, estereotipados. A função social da escola entrou em crise. Há que se resgatar seu papel, ter clareza de suas finalidades. (VASCONCELLOS, 2015, p. 111)

Mais uma questão importante a ser abordada é o uso consciente e ousado da tecnologia, para potencializar o trabalho docente, melhorar a aprendizagem, tornar

mais rápida a comunicação e dinâmico o fazer pedagógico, construir conhecimento, socializar os resultados, estimular os relacionamentos e transformar a realidade. O seu uso não pode ser reduzido a um copia e cola, por isso “distinguir entre técnica e ato” (Vieira Pinto, 2005, p. 237) é reconhecer que o profissional compreende o seu lugar no mundo, se reconhece na sua prática, pois a teoria que o orienta foi trabalhada e problematizada na sua essência e, dessa forma, o que ele faz ou pretende se torna significativo.

Quando o texto do Currículo Oficial do Estado de São Paulo menciona “a construção de uma escola à altura de seu tempo” (SEE SP, 2012, p. 13), fala de uma escola que forma cidadãos conscientes para enfrentar os desafios e as pressões da vida contemporânea, que não priva seus alunos do exercício da participação ativa no ambiente escolar e do seu direito à aprendizagem. Portanto, educar demanda compromisso, responsabilidade, formação permanente, sonhar com uma sociedade mais justa e com menos desigualdades.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o Planejamento escolar, buscando descrever sua construção coletiva e aplicabilidade, por meio da observação participante, do início do ano letivo, momento reservado para o afinamento das ideias e tomadas de decisões, essencial para se traçar um plano de ação em relação às aprendizagens dos alunos.

Entendemos que o que precisamos hoje não é tanto uma nova relação de ideias sobre a realidade, mas sim uma nova relação com as ideias e com a realidade. As ideias, quando assumidas por um coletivo organizado, tornam-se “força material”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 65)

Dessa forma, trazer as ideias para o mundo concreto é tão essencial quanto criá-las. De nada adianta tê-las se não as colocar em prática. O que transforma uma realidade ou uma situação é a ação e, para, além disso, é a ação coletiva, por meio da conscientização. “Novas ideias abrem possibilidade de mudança, mas, por si só, não mudam. O que muda a realidade é a prática” (ibidem).

Nesta pesquisa pôde-se refletir que o Planejamento, não pode estar desvinculado da ação e muito menos da realidade, contudo, ele se concebe, de antemão, no mundo das intenções, por isso, deve-se perceber que “planejar é se comprometer com a concretização daquilo que foi elaborado, enquanto plano.” (VASCONCELLOS, 2015, p. 79).

Analisar o Planejamento, em uma escola pública de São Paulo, sustentado pela proposta instituída pela SEE SP, com o apoio da ferramenta tecnológica, Plataforma Foco Aprendizagem, em implantação, nas escolas estaduais paulistas, foi um instigante desafio, em face da CGEB - SEE SP propor uma nova dinâmica de elaborar o planejamento, embasado num plano de ação que seja, de fato, real. No entanto, a primeira fase do Planejamento, ao contrário do que se imaginou, deveria ter sido iniciada, ainda no final do ano anterior, no Conselho de Classe final, desconstruindo o formato de que Conselho de Classe é apenas para aprovar e reter aluno. A CGEB orientou que se aproveitasse os dados fornecidos nas avaliações externas e internas para projetar ações que superassem as defasagens de aprendizagem dos alunos, com foco no desenvolvimento das habilidades e competências.

O documento orientador da CGEB, às escolas, trouxe claro em seu texto, que se pensasse num plano de ação que atendesse as reais necessidades dos alunos,

por isso, o final do ano seria um momento favorável para se projetar as ações para o início do ano seguinte.

Esperava-se que, com os dados dos gráficos e indicadores, que os professores refletissem coletivamente sobre o desempenho dos alunos e, a partir disso construíssem coletivamente um plano de ação que norteasse o trabalho pedagógico, ao longo do período, e se pensasse, profundamente, por que os alunos não estão aprendendo e quais práticas poderiam ser realizadas?

Pôde-se levantar nesta pesquisa, no início do ano letivo, que o protagonismo do Planejamento estava exaurido, devido, provavelmente, ao pouco foco na dinâmica da nova proposta da SEE SP e por não ser incorporada a consciência crítica da sua representatividade social na prática do professor. Tal percepção foi constatada na figura 18, em que os professores elaboraram um plano de ação, sem considerar o que organizaram previamente, no Conselho de Classe do final do ano anterior, ou terem buscado no portfólio, no caso do 6º ano, na escola de origem.

Entretanto, o diferencial desta proposta da CGEB – SEE SP, seria conseguir integrar Avaliação, Planejamento e Acolhimento, visto que este último, passou a ser entendido como parte da ação pedagógica. Para isso, a equipe gestora, recebeu orientações e capacitação técnica, por meio de encontros na DRE, documentos orientadores e cursos online, para que os professores pudessem usufruir plenamente das funcionalidades da Plataforma Foco Aprendizagem.

A Plataforma Foco Aprendizagem, fundamentada na proposta de articulação entre o currículo prescrito e os resultados da educação, apoiando a elaboração e consecução do Planejamento escolar, tem sido disseminada como uma ferramenta a serviço da aprendizagem, do aluno e professor, pois se mostra como canal de comunicação para o Professor elaborar o seu Plano de ação, compartilhar saberes e dúvidas, de modo que o auxilie a enfrentar os desafios encontrados no chão da sala de aula.

No mais, a trajetória do professor para apreender as possibilidades e funcionalidades da Plataforma Foco Aprendizagem, com base no diagnóstico dos resultados, foi compreendida por meio do emprego de uma metodologia qualitativa que buscasse respaldar a pesquisa, percorrendo caminhos que tivessem o cuidado de descartar as superficialidades e ideias baseadas no senso comum.

Desse modo, o processo de Avaliação, Planejamento e Gestão de Aprendizagem, instituído pela SEE SP, procura viabilizar, por meio do ambiente virtual, contribuições para reflexão da Prática educativa e transformação social.

Acompanhar o período de planejamento anual, da escola pesquisada, a metodologia implantada, para analisar o plano do professor, foi uma experiência instigante, no sentido de verificar que a equipe escolar almeja mudanças, melhorias no ensino e na aprendizagem, porém, essas mudanças não ocorrem automaticamente, ou seja, é um processo longo que demanda apoio coletivo, engajamento, metas alinhadas, revisão de práticas, reflexão constante, pensamento crítico, flexibilidade

nas formas de avaliação.

Paulo Freire (1980, p. 37) compreendia isso ao afirmar que “Não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas diferentes quantos são os desafios... e ainda é possível encontrar respostas bem diversas a um mesmo desafio.”

Por isso, analisar os documentos oficiais que nortearam a avaliação e o planejamento escolar, especificamente, o currículo prescrito da SEE SP, o caderno do professor, o Projeto Político Pedagógico da escola e a Matriz de Avaliação Processual (MAP), ampliaram o meu olhar de que movimentos para a melhoria da Educação estão sendo feitos e que qualquer recurso material que venha a ser utilizado para potencializar essa ação é valioso, contudo, o foco para a transformação não pode ser reduzido ao uso da tecnologia, como “parafernálias”, ou de qualquer outro instrumento, em si, mas sim direcionado ao fator humano, para o ser consciente que entende o seu fazer, que usa de intencionalidade para justificar sua ação, extrapolando os limites da sala de aula, da lousa, do caderno, do livro, da técnica, para relacionar a aprendizagem com a vida, com o seu contexto e transformar a realidade.

A educação contemporânea não pode esquivar-se das transformações ocorridas no mundo, ao longo do tempo e da história, e, muito menos, a escola pode estar alheia às demandas para o desenvolvimento das habilidades e competências que o aluno deve ter, para enfrentar os desafios da sociedade, vida/mundo, do século 21. O professor não pode ignorar o fato de que a formação permanente exige rigor e abertura para que se torne processual e aprimorada.

Nessa perspectiva o que se observa é que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo tem buscado meios de se efetuar, articulando o conhecimento com as pressões da contemporaneidade. Desse modo, tem levado a escola a pensar em questões espinhosas que visam orientar seus educadores a encontrar formas despadronizadas de levarem os educandos a serem cidadãos mais conscientes, capazes de resolver problemas e situações, por meio de uma proposta curricular de base que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências, a partir do enfrentamento de desafios que promovam ações, desde a sobrevivência no planeta, mercado de trabalho, qualidade de vida, diversidade cultural, social e política, até o de redução das injustiças, num mundo em que caibam todos.

Assim, conclui-se que a escola está traçando sua trajetória na direção de uma nova construção do planejar-avaliar-replanejar da prática pedagógica, mesmo que em período inicial.

O Ensino fundamental e o Ensino Médio estarão comprometidos com a democracia e a noção do humanismo contemporâneo, aprimorando no cotidiano escolar as práticas interdisciplinares e de diálogos constantes entre as diversas áreas do conhecimento bem como a sistematização do trabalho coletivo, visando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem... construção de uma identidade pessoal, com o desenvolvimento de competências e habilidades bem como atitudes que enobrecem a personalidade e propiciem a capacidade de

autogestão, autoconhecimento, autodidatismo e desenvolvimento do controle emocional e racional, através do refinamento da sensibilidade e desenvolvimento mental, corporal e transcendental. (PPP, 2014, p. 8)

Portanto, considera-se que novas pesquisas, a médio e longo prazo, são necessárias para acompanhar a construção de projetos e investigar os componentes que fomentam e contribuem à integração da prática do planejamento no cotidiano da escola, valorizando os dados obtidos da aprendizagem e buscando o melhor conhecimento do aluno, suas potencialidades e defasagens, a fim de se promover uma educação transformadora, com equidade de oportunidades e com qualidade social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**, São Paulo: Lúmem, 1996.
- APPLE, M.; BEANE, J. (orgs.). **Escolas democráticas**, São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed.rev e ampl. São Paulo: Moderna. 2006.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 2004.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: A mudança na Escola**. São Paulo: Artmed, 2002.
- CHIAVENATTO, I. **Administração nos novos tempos**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 58ª Ed., 2014.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 3ª ed. 1980.
- _____. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª Ed. 1986.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância.** Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire - 3ª Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água. Agosto/2006.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: IPF, Ed. Cortez, 2001.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo, Autores associados: Ed. Cortez, 1987.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico.** 6ª ed., RJ: Francisco Alves, 1991.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, M. T. (org.). **Inovação no Ensino Superior.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre a cultura para a educação. Porto: Porto editora, 2008.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 4a Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SCHETTINI, R. H. (org.). **Vygotsky:** uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VASCONCELLOS, C. S.. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora, 13ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VASCONCELLOS, C. S.. **Planejamento:** Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 25ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2015.

VIEIRA-PINTO, A. **O Conceito de tecnologia.** Volume 1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SAUL, A. M. (Org). Paulo Freire e a formação de Educadores: Múltiplos olhares. São Paulo. Editora: Articulação Universidade/Escola, 2000.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELO O PROFESSOR

1- Você utiliza o plano anual para planejar suas aulas?

sim não

2- Com que frequência você planeja suas aulas?

Semanal quinzenal não tem tempo para planejar

3- Você aplica o plano elaborado no momento da sua de aula?

sim não

4- A rotina de suas aulas seguem de acordo com o seu planejamento?

sim não

5- A escola contribuiu com o seu planejamento?

sim não

6- Você faz comparações entre teorias e práticas na hora de realizar seu planejamento?

sim não às vezes

7- O planejamento contribui para repensar sua prática

sim não às vezes

ANEXO 1 – MAP 1º BIMESTRE

16 Matriz de Avaliação Processual

6º ano – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/Habilidade	
<p>Traços característicos de textos narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço • Estudos de gêneros textuais • Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais • Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo e advérbio • Sinônimos e antônimos • Uso dos "porquês" • Variedades linguísticas <p>Leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto literário e não literário • Fruição • Situacionalidade • Coerência • Coesão • A importância do enunciado • Produção de síntese • Produção de ilustração <p>Roda de leitura oral</p> <p>Roda de conversa</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1 – Quem conta a história? Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inferir elementos da narrativa. 2. Reconhecer elementos da narrativa. 3. Produzir texto com organização narrativa. 4. Analisar, após a escuta, o foco narrativo. <p>Situação de Aprendizagem 2 – Criando uma personagem Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar personagem em narrativa escrita. 2. Resumir enredos. 3. Analisar mudança de caráter de personagem em obra cinematográfica. 4. Comparar a mesma personagem em narrativa e filme. 5. Criar perfil de personagem e enredo. <p>Situação de Aprendizagem 3 – Ilustrando a história em dois momentos Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar passagem de tempo e mudança de espaço em narrativa escrita e em filme. 2. Comparar tempo e espaço em diferentes textos. 3. Reescrever narrativa. 4. Sistematizar os conceitos de tempo e espaço das narrativas. 5. Ilustrar narrativa. <p>Situação de Aprendizagem 4 – Procurando textos narrativos na biblioteca Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar um texto narrativo em diferentes situações de comunicação. 2. Discutir a recepção de um texto com alto teor imaginativo. 3. Comparar a coerência ou incoerência de uma dada recepção textual. <p>Situação de Aprendizagem 5 – Observando narrativas de um ponto de vista linguístico Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar narrativas do ponto de vista do emprego de conectivos e do Modo Subjuntivo. 2. Reescrever narrativa de modo a criar maior coesão textual. 3. Comparar situações de comunicação com base em texto narrativo. 4. Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto. <p>Situação de Aprendizagem 6 – Sistematização Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematizar os elementos da narrativa. 2. Reescrever uma narrativa, com mudança de um de seus elementos. 3. Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. 	<p>Aspectos Textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Localizar informação explícita em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Inferir informação implícita (opinião ou tema/ assunto principal) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Estabelecer relações entre textos narrativos (conto, fábula, crônica, trecho de romance) e textos imagéticos. <p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Identificar relações entre segmentos de um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance), a partir de substituição por forma pronominal (pronomes pessoal, possessivo, demonstrativo), substantivo e sinonímia. • Reconhecer aspectos linguísticos (verbos nos Modos Indicativo e Subjuntivo) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).

ANEXO 2 - TEXTO DA SONDAAGEM – 6º ANO

ESCOLA ESTADUAL xxxx

NOME: _____ Nº _____ SÉRIE _____

VAMOS SUPOR QUE SUA TURMA IRÁ PUBLICAR DIFERENTES FINAIS PARA A HISTÓRIA ABAIXO, EM UM LIVRO SOBRE CONTOS DE MISTÉRIOS, BASTANTE ESTUDADO POR VOCÊS NO 5º ANO. LEIA A INTRODUÇÃO DO CONTO ABAIXO E DÊ CONTINUIDADE A ELE, MANTENDO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO.

A Rua das Figueiras era a preferida dos garotos, pois seu declive era exatamente o que precisavam para deslizar no roleman até o terreno baldio ao final da descida. Era a minha rua preferida também, pois lá morava Bianca, na casa 417. Sobrado grande, com escadaria, vários quartos, casa nos fundos, um tanto mal cuidada.

Sempre havia bolinhos nos dias de chuva. Lipão, Samuca, a Pri e eu, éramos sempre convidados pelo seu Hugo para jogar videogame e baralho com a Bianca nesses dias frios e chuvosos. Ela era muito sozinha. Sua mãe, não sabíamos ao certo o que acontecera, nunca a tínhamos visto. Também nunca perguntamos à Bianca sobre ela, mas comentávamos. O que teria acontecido? Separaram? É doente? Mora longe? Morreu? Primos, nunca apareceram.

Os bolinhos, bem, era seu Hugo que fazia. Ele convidava apenas o nosso grupinho para a diversão, e somente nos dias de grande chuva. Dizia que assim, a Bianca, que não podia sair à rua por causa do aguaceiro, estaria entretida e não o incomodaria em seu trabalho.

No quarto dos fundos do casarão, desempenhava seu Hugo suas funções. Isso mesmo, ele trabalhava em casa. Minha mãe dizia que desta forma a menina não ficaria ainda mais sozinha. Mas, no que ele trabalhava? Isso, também, ninguém sabia.

Um homem de poucas palavras e poucos amigos. A casa precisava de reformas, mas não permitia que lá entrasse pedreiro algum. Só era simpático conosco, os amigos da Bianca. Já com os demais, não trocava um cumprimento.

Começado nossos jogos, seu Hugo se dirigia ao aposento dos fundos e por lá permanecia, até o momento em que nos conduzia à porta, para irmos embora. Antes, sempre nos oferecia um chá morno e os tais bolinhos com canela. Quando o anoitecer aparecia pela janela, era hora de ir.

Sáíamos todos contentes. Embora, no caminho para casa, perguntávamos uns aos outros: “o que ele fazia trancado lá nos fundos?” O Samuca dizia que era espião: se comunicava com o exército inimigo por um rádio ultrassecreto. Claro que ninguém acreditava.

Outro dia de tempestade. Jogávamos animados, nem percebemos o anoitecer. Seu Hugo também não teria notado? Por que não teria vindo, como de costume, nos ofertar o lanche e nos levar à saída? Enquanto nos entreolhávamos, ouvimos um ruído estranho vindo dos fundos. Era um som forte o bastante para escutarmos apesar da chuva torrencial. Um frio gelado correu pelo meu corpo. Sorrateiramente, como se estivéssemos pressentindo algo, caminhamos na ponta do pé pelo corredor estreito.

- __ Ai!! – gritou a Pri.
- __ O que foi?? – perguntei assustado.
- __ O Samuca me beliscou!!!!

Bianca repreendeu o Samuca, sempre brincalhão. Seu pai não gostava de comportamento assim.

De repente, um estrondoso trovão esbravej esbravejou e (CONTINUE A HISTÓRIA)

ANEXO 3 - ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Análise de Produção Textual

Gênero textual:

Data: 01/03/2017

Legenda:

- ATP/NBQ: não ocorre
- ATP/NBQ: ocorre
- NÃO ATP/NBQ: não ocorre

Aspectos textuais

Aspectos Gramaticais

Aluno	adequação gênero	adequação informações relevantes	Presença de informação destacada	Recursos coesão referencial / substituição	Ampliação lexical	Coerência e coesão paragrafos	Adesão ao gênero (leitura - ramos) - Dico	Seguindo Exigência - Realização de tarefa	atitudes (textos de texto - não - problemas - ...)	Variação modal / oral	Adequação aos temas	Coerência e coesão textual	Morfo-sintaxe (pontuação e construção)	Ortografia e uso de letra manuscrita
1. Fulano														
2. Fulano														
3. Fulano														
4. Fulano														
5. Fulano														
6. Fulano														
7. Fulano														
8. Fulano														
9. Fulano														
10. Fulano														
11. Fulano														
12. Fulano														
13. Fulano														
14. Fulano														
15. Fulano														
16. Fulano														
17. Fulano														
18. Fulano														
19. Fulano														
20. Fulano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 4 - FICHA DE REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**FICHA DE REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**

Visto do PC:		Visto do prof.:		data:	
a. Proposta da Sondagem					
VERIFICAR A COMPREENSÃO PARA A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO					
b. Gênero					
CONTO DE MISTÉRIO					
b. Intervenções e/ou estratégias que propiciaram avanços no período entre sondagens:					
LEITURAS COLETIVAS DE TEXTOS DIVERSOS					
c. O que o resultado da sondagem da turma indicou? Qual será o próximo foco de trabalho para a turma?					
- Os alunos Fulano, Fulano, Fulano e Fulano são os que apresentaram maiores dificuldades de escrita (fluidez, ortografia e compreensão da proposta). Tentaremos realizar trabalhos individualizados. - Para a sala em geral, reforçar com atividades diversas a adequação ao foco narrativo e ortografia, nesse primeiro momento.					
e. Intervenções e/ ou ações que proporei aos alunos, diante desta sondagem:					
- Leituras coletivas e individuais, com discussões orais para análise e compreensão, com propostas de produções textuais de reescrita, intertextualidade e propostas de continuidade dos textos.					

SOBRE A AUTORA

EULALIA ARIAS SPINOLA atua como professora de Língua Inglesa na SME SP (Prefeitura do Município de São Paulo) é Mestre em Educação: Currículo pela PUC SP, graduada em Letras com habilitação: Português-Inglês e em Pedagogia, também é pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão da Educação Básica. Experiência de 20 anos no setor Educacional, contemplando cursos livres e as redes pública e privada, abrangendo as áreas Administrativa, Orientação Educacional, Coordenação e Magistério.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-713-0



9 788572 477130