

Projeto Político Pedagógico



Escola Classe 02 do Guarará

2024



Sumário

1.	IDENTIFICAÇÃO.....	4
2.	APRESENTAÇÃO.....	5
3.	HISTÓRICO DA UNIDADE ESCOLAR	16
4.	DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR	19
5.	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	21
6.	MISSÃO DA UNIDADE ESCOLAR	21
7.	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	22
8.	METAS DA UNIDADE ESCOLAR	25
	• Universalização do Acesso e Inclusão.....	25
	• Formação Integral e Melhoria do Rendimento Escolar	25
	• Formação e Qualificação do Corpo Docente	25
	• Ampliação e Modernização dos Ambientes de Aprendizagem.....	25
	• Gestão Democrática e Participativa	26
	• Gestão Administrativa.....	26
9.	OBJETIVOS	26
	GERAL	26
	ESPECÍFICOS	26
10.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA EDUCATIVA	28
11.	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UNIDADE ESCOLAR	31
12.	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR	33
13.	APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS E PROJETOS INSTITUCIONAIS DESENVOLVIDOS NA UNIDADE ESCOLAR.....	34
14.	APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS ESPECÍFICOS DA UNIDADE ESCOLAR	35
15.	DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO AVALIATIVO NA UNIDADE ESCOLAR	137
	• AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS	137
	• AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	152
	• AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	167
	• ESTRATÉGIAS QUE IMPLEMENTAM A PERSPECTIVA FORMATIVA DA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS	170
	• CONSELHO DE CLASSE	173
16.	PAPEIS E ATUAÇÃO	174
	16.2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	186



16.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EM SALA DE RECURSOS (AEE/SR).....	189
16.4 PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR: MONITOR, EDUCADOR SOCIAL VOLUNTÁRIO, JOVEM CANDANGO, ENTRE OUTROS.	190
16.5 BIBLIOTECA ESCOLAR - ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA.....	194
16.6 CONSELHO ESCOLAR.....	206
16.7 PROFISSIONAIS READAPTADOS	207
16.8 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	209
16.9 PAPEL E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	209
16.10 PAPEL E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	238
17. ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS.....	245
17.1 – Redução do abandono, evasão e reprovação	246
17.2 – Recomposição das aprendizagens	246
17.3 – Desenvolvimento da Cultura da Paz	246
17.5 – Desenvolvimento da Gestão Compartilhada	247
18. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO.....	247
18.1 – Gestão Pedagógica	247
18.2 – Gestão de Resultados Educacionais.....	247
18.3 – Gestão Participativa E da Gestão de Pessoas	248
18.5 – Gestão Financeira.....	249
18.6 – Gestão Administrativa	249
19. PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP	249
19.1 – Avaliação Coletiva	250
19.2 – Periodicidade	250
19.3 – Procedimentos/Instrumentos	250
19.4 – Registros.....	250
20. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	250



1. IDENTIFICAÇÃO

Escola Classe 02 do Guará

Endereço: QE 2 – Conjunto “A” - Área Especial - Guará 1.

Construído em 1969, este estabelecimento de ensino iniciou suas atividades em 11 de agosto do mesmo ano, tendo como primeira diretora a professora Maria Martha Moyses Cândido de Oliveira.

1 - Criação - Decreto nº 1.150-GDF, de 08/10/69 (Leg. do DF-Vol.VII). Criado com a denominação de Escola Classe nº2.

2 - Alteração de denominação Res.nº95 - CD, de 21/10/76 (DODF nº 30, de 11/02/77 - Suplemento de A.N. da FEDF, Vol. II).

Denominação alterada de Escola Classe nº2 para Escola Classe 02 do Guará.

3 - Vinculação

a) Inst. Nº09 - Dex., de 23/08/77 ⁽¹⁾ (DODF nº169, de 02/09/77 e A.N. da FEDF – Vol.III).

Vinculada ao Complexo Escolar “A” do Guará.

b) Inst. Nº44 - Dex.; de 24/10/79 ⁽²⁾ (A.N. da FEDF – Vol.III).

Vinculada ao Complexo Escolar “A” do Guará.

4. Reconhecimento – Port. Nº17 sec, de 07/07/80 (DODF nº129, de 10/07/80 e A.N. da FEDF – Vol. I)

⁽¹⁾ Revogada pela Inst. Nº 31 – DEX.; de 24/10/79.

⁽²⁾ Revogada pela Inst. Nº 60 – DEX.; de 29/01/80.



2. APRESENTAÇÃO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ESCOLA CLASSE 02 DO GUARÁ

GESTAO: Prof^{as}Ms. CINDIA RODRIGUES E S.C.CURY&FLORISVALDO FERNANDES DA
SILVA

PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

NEUZA HELENA POSTIGLIONE MANSANI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

BRASIL

Estar como professora é uma questão de tempo-lugar, lembrando MERLEAU-PONTY (1994), de lugar, não só determinado geograficamente mas lugar como espaço antropológico – espaço existencial de experiências de múltiplas relações e de tempo, como momento de nossas histórias, histórias de professores que estão sempre buscando desafiar o desconhecido, como quer EDGAR MORIN (1975):

“Eu acho que estamos presenciando o nascimento de novas instituições, e esse nascimento também envolve uma nova forma de pensamento, outra estrutura de conhecimento, que é inseparável de uma diferente maneira de viver”.

E é em sinergia, enquanto cooperação, convergência de energias, colaboração entre pessoas que colocam em comum suas diferenças e suas qualidades para a consecução do bem comum planetário, que devemos apostar no improvável.

Apostar no improvável, no impossível, viver e pensar de forma diferente, é inseparável, na minha compreensão, de uma nova maneira de olhar o mundo, de falar o mundo – olhar o mundo com um



olhar utópico, crítico, provocativo, de outros jeitos, pela trama do avesso, talvez! Eis o meu convite para a (re)construção do olhar educativo – como Pedagoga.

Na proximidade do III Milênio, as janelas abrem-se ao novo século, como olhares de prazer, prazer pelo agrado de buscar, pois a busca é infinita e não de encontrar, pois o encontro é limitado.

Temos convivido com o olhar totalizante, construído na modernidade (1900-1950) e baseado no desejo das certezas absolutas, da igualdade, da competitividade, do pensamento linear, do consenso, da unicidade, do fechamento, todas crenças arraigadas em nós como prisões – séculos de fé brutal em que tudo pode ser conhecido, conquistado, controlado. Crença no dualismo: “Isto ou aquilo”.

Mas, hoje, em tempos pós-modernos ou neo-modernos (pós-modernidade ou neo-modernidade) quando o cotidiano é programado pela “Tecnociência” e vivemos a “Era da Informática”, do “Simulacro”, enquanto mundo hiper-real, super recriado pelos signos, nos questionamos: – Estamos em período de decadência ou renascimento cultural?

Por isso o meu convite, neste momento, para abriremos os olhos, como janelas, numa atitude de curiosidade e espanto frente ao desconhecido e, olhar o mundo de outros ângulos:

- olhar a diversidade do significado e do sentido das coisas;*
- olhar a multiplicidade dos sujeitos, das vozes e dos olhares sobre o mundo;*
- olhar o recorrente, o peculiar, os detalhes; pois sempre aparecem coisas novas para se levar em conta;*
- olhar a diferença;*
- olhar sob outra lógica.*

Com um novo olhar vigilante, olhar de abertura, desprendido de qualquer certeza.

As teorias são transitórias, são modos de olhar para o mundo e não uma forma de conhecimento como ele é na realidade. Temos teorias transitórias, significando aproximações sucessivas, progressivas do conhecimento e não a verdade absoluta e final.

Temos, sim, incertezas, indeterminação, pois não conhecemos do real, senão o que nele introduzimos.

“Isto e aquilo”, sim, como dualidade, para podermos conviver com a tranqüilidade e com o movimento do real e entendermos a tensão contínua do olhar, pois quanto mais observarmos a natureza, mais teremos problemas e inseguranças porém, estaremos sensibilizados para o incompleto, para as incertezas, para o múltiplo, para o pequeno, para a diferença.



Assim pensando, ousei escrever sobre minha própria prática, como no dizer de IVANI FAZENDA(1992): “um desvelar até então velado, um ato de liberdade até então presunção” e, abrir janelas de uma história para que os outros (ad) mirem, ou não, um trabalho que a gente faz, questiona, refaz num contexto maior para muitos e para poucos. Fazer pesquisa é também isto? Eu tenho ... me perguntado ... A minha cultural (des) formação acadêmica para a pesquisa como investigação e registro da história, levou-me à negação: - Muito posso ter feito, mas o que ficou? Negação da negação como ruptura-superação.

Assim é que, viajando no tempo como memórias, atualizando impressões representadas como passadas, eu me vejo ruptura e superação construindo o tema: “A história de um desejo nas janelas da Escola – lugar de ação, construção, possibilidades ...” centrado na apaixonante experiência de uma escola chamada DESAFIO, local de minhas mais fortes experiências-vivências educacionais.

E, aí surge a questão: – Investigar é preciso? Desafiei-me, então, a ouvir onze (11) jovens adolescentes. Adolescentes, por quê? No rastreamento que fiz das pesquisas em educação, poucas encontrei que ouviram os adolescentes, considerando, também, a transparência de suas posições e o tempo já vivido na escola até então.

Que conviveram na ESCOLA DESAFIO até a 4a série do Ensino Fundamental, com um novo referencial pedagógico, num processo diferenciado de ensinagem e que, hoje estão em outros espaços educacionais (tradicionais, talvez) para saber o que pensam, sentem e dizem sobre a ESCOLA e até que ponto a filosofia e sua conseqüente metodologia proposta pela ESCOLA estão presentes, hoje, no discurso dos sujeitos? Na fala sobre a experiência do aprender, o que fica, o que aparece? A escola tem possibilitado a formação do sujeito-autor? As falas trazem marcas das rupturas idealizadas?

Na trama do texto estas questões ataram e desataram os nós teórico-práticos.

Desafiei-me, também, a romper com o referencial positivista de pesquisa da minha formação quando, numa coincidência consciente, cruzei com MAGDA SOARES e IVANI FAZENDA e seus dizeres sobre a Metodologia não Convencional de Pesquisa como um novo gênero. Entendi que, romper com as normas e regras de estruturação e estilo acadêmicos era abrir espaços para os sujeitos falantes, objetivos e subjetivos tomando a subjetividade como fonte de informações, abrir espaços para a criatividade do pesquisador, rompendo com as limitações da liberdade acadêmica, enquanto “homo autocreator” (SCHAFF, 1993), passível de crítica. Romper com o medo, com a



insegurança, com a certeza foi a minha opção, como professora, me ouvir na fala e me ver nos olhos do outro – o aluno – e poder questionar a minha própria prática.

Passei a trabalhar com a memória dos adolescentes (3 grupos de quatro a cinco jovens entre 13 a 15 anos), com o intuito de selecionar aquilo que marcou mais profundamente, aquilo que foi ou que parecia ter sido mais significativo, o que se tornou inesgotável. Inesgotável, na medida em que uma lembrança chamava a de outro evento que, por sua vez, derivará em uma terceira, numa quarta e num fluir tornou emergente a consciência deles sobre o adolecer, o que me comoveu, e, me levou a construir uma história através da memória. E era também a minha história. Histórias de vida que se entrecruzaram com as diferentes vozes teóricas, num espírito de complementaridade e, enquanto ímpares teóricos, acompanharam-me pelas frestas explicativas possíveis das múltiplas determinações do real analisado: a ESCOLA; não mais somente a ESCOLA DESAFIO, mas, a ESCOLA em si, pelo encaminhamento das entrevistas a posteriori.

Ao fazer os recortes das falas afetivas dos adolescentes pude perceber recorrências e peculiaridades nas suas referências sobre a realidade escolar, as quais, materializei em um quadro contrastivo que, qual cenário teórico, apresentava-me, em primeiro plano, um real entrecruzado por pares de oposição:

Subjetividade Objetividade

Sujeito Objeto

Professor

Aluno

Autor Reprodutor

Ensino Aprendizagem

Cultural

Ruptura

Íntegro

Diferente

Uniforme Múltiplo

Foi então, que mergulhei em LÈFÉBVRE (1991) e me encontrei dialéticacom o desejo de romper com a lógica dual, com a polaridade, com a dicotomia, com a unilateralidade, com o fechamento, com o finito, com o absoluto, características de nosso tempo e, dialeticamente, reporteime aos



filósofos chineses que viam a realidade TAO – o caminho – como um processo cósmico de contínuo fluxo e mudanças, cujos fenômenos, são intrinsecamente dinâmicos.

Na concepção chinesa, a manifestação de TAO, são geradas pela interação dinâmica dos dois pólos arquetípicos Yin e Yang. Historicamente, tem havido fortalecimento de um pólo sobre o outro, sustentado por sistemas, talvez de dominação e poder (CAPRA, 1982).

Trouxe isto para a educação e lembro que em relação ao processo escolar, arranjam-se as prioridades de valores em pares binários, pares de oposição. E tal como Yin e Yang a inversão na flutuação dos pares têm ocorrido historicamente, dadas as diferentes abordagens, que como paradigmas, têm colocado o termo valorizado em primeiro plano, em detrimento do segundo, numa lógica binária.

Ousei, então, pensar uma outra lógica – a lógica da tríade, a partir de VYGOTSKY (1987), (modelo da dupla estimulação), no sentido da mediação como terceiro termo constitutivo da relação, numa lógica com possibilidades de abertura em ímpares, abertos em relações múltiplas, plurais.

Assim, passei a entender a subjetividade numa relação dialética com a objetividade da qual provém, dando sentido à ação humana, como relação sujeito-objeto na busca do conhecimento pela atividade, que é de natureza social, não como relação binária com ênfase em um ou outro, mas mediada pelo outro através da linguagem (linguagens) num fluxo de constantes trocas.

Tendo como decorrência a mobilidade de fronteira entre o eu e o outro, relações de movimento, cujo resultante é o sujeito interativo e dialógico.

Pensei aproximar ensino de aprendizagem como “ensinagem”, sem hífen (quando se perde a noção de composto, aglutina-se), mantendo as especificações opostas e encontrando na interface, o processo de significação – mediador – numa dimensão interlocutiva, entre professor e aluno, como princípio básico da ensinagem.

Num processo cultural e ruptura, penetram-se, mutuamente, incluem-se um no outro num fluxo de continuidade e descontinuidade, abrangendo as vozes do passado e do futuro como superação, pelo diálogo na e da diferença.

E, finalmente, os pares íntegro e múltiplo amalgamados na diversidade, como movimento – pulsar interno do movimento espontâneo da vida – fazendo aparecer novos significados comuns.

Tentando explicitar os termos da ambigüidade na busca da coisa em si, numa lógica foi possível, às vezes impossível, questionar e buscar significantes novos para as representações dos alunos, fui desvelando os conteúdos sociais e afetivos das palavras impregnadas de sentido e descobrindo a



escola como local de racionalidade que perdem seu sentido mágico e encantado e de redescobri-la, inclusive, como espaço de subjetividade, também. Como no dizer de OLIVA:

“Luta por uma subjetividade que, se apresenta como direito à diferença e à variação, direito à metamorfose”. (1993, p. 23).

Quando o professor abre espaço para a fala verbal e não verbal (o corpo também fala) de seus alunos, percebe o “eu” deles como sendo constituído a partir da diferença e pela diferença, permanecendo contraditório, construído como um terreno de conflito e luta, cuja subjetividade é passível de libertação e subjugação.

É um mergulhar na Pedagogia da Diferença, que só podemos aplicar a nós mesmos, reinventando-a a cada instante e com resultados imprevisíveis.

No refletir sobre a Pedagogia da Diferença, importa captar um princípio que tudo unifica – religa pela complementaridade e sinergia.

A diferença não é limitação, mas manifestação de riqueza de uma espécie, de um arquetípico. A diferença convoca, pois, para a aceitação e reciprocidade mútua. Os diferentes encontram-se, trocam riquezas e concresem – crescem juntos.

E, assim, poderemos apreciar e desenvolver algumas virtudes, qualidades que o escritor ITALO CALVINO (1990) nos coloca como propostas para o terceiro milênio, enquanto virtudes norteadoras de cada um dos gestos de nossa existência.

A primeira virtude colocada por CALVINO é a “Leveza”, característica importante da materialização e instrumentalização em todas as áreas, pois cada ramo da ciência, em nossa época, parece querer demonstrar que o mundo repousa sobre entidades sutilíssimas, tais como: as mensagens do ADN, os impulsos neurônicos, a informática, com os software, os bits (fluxo de informação que corre pelos circuitos sob a forma de impulsos eletrônicos).

Então pergunto: - Por que não a “Leveza” nas relações humanas?

Leveza, não só no sentido do sonho, da fantasia, mas, também no sentido da determinação das atitudes nas relações com o outro. Relações, como diz KUNDERA citado por CALVINO (1990), não como o peso da vida que é a opressão, a intrincada rede de construções públicas e privadas que acabam aprisionando cada existência em suas malhas cada vez mais serradas, mas, a leveza como a afetividade, a cooperação, a solidariedade.

Pensando, também, que iremos ao encontro do terceiro milênio sem esperar encontrar nele, nada, além daquilo que seremos capazes de levar-lhe.

A segunda virtude é a “Rapidez”, posta, dialeticamente, por CALVINO quando diz: “Apressa-te lentamente”. (1990, p. 60). Que coisa fantástica!



Rapidez do olhar, do pensamento, agilidade, mobilidade, desenvoltura para ver as diferenças, para criar situações também diversas, sem a preocupação com a linearidade, mas, com o imprevisto, com as digressões (diferentes vozes do sujeito).

Um olhar de afastamento, que só podemos aplicar a nós mesmos e, assim, podermos inventar formas de agir na relação com o outro, com resultados imprevisíveis.

E a terceira virtude – a “Visibilidade” – olhar a profundidade da aparência, pois é aí que ela está escondida. Não nos interessa olhar somente o que está oculto, mas o que está posto no andar, nos gestos, nas coisas. Olhar a linguagem das coisas, que parte das coisas e retorna a nós trazendo consigo toda carga humana, vivida na experiência existencial concreta, dramática, corpórea que nelas havíamos investido.

Linguagem das coisas, linguagem dos signos (vivemos o mundo dos signos, das representações) de uma situação histórica e cultural; não como monovalência (massa, governo, autoridade) mas, plurivalência social.

Linguagem essa, indefinível, indescritível, indecidível nas palavras de CALVINO: “Só depois de haver conhecido a superfície das coisas é que se pode proceder a busca daquilo que está embaixo. Mas a superfície das coisas é inexaurível”.

E a última virtude – a “Multiplicidade” – do conhecimento, enquanto enciclopédia aberta, buscando a heterogeneidade, como fio que ata além dos rótulos. Olhar o conhecimento além da unicidade, dos rótulos que supõe a homogeneidade que o segue.

Olhar a multiplicidade de compreensão entre os sujeitos, como o envolver-se nas múltiplas redes de relações entre os sujeitos, entre os sujeitos e as coisas – um mergulho nas múltiplas relações.

Olhar o conhecimento em rede. O universo da matéria é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados e nenhuma propriedade de qualquer parte da teia é fundamental, todas resultam das propriedades das outras partes e é a “Consistência” (virtude que não foi escrita) global de suas inter-relações que determina a estrutura da teia.

Olhar a totalidade, seja ela qual for, potencial, conjectural, multiplique. Totalidade indivisa. Tanto a teoria da relatividade, quanto a teoria quântica implicam na necessidade de olhar o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade.



No nível subatômico, o mundo da física quântica não consiste de coisas ou objetos isolados, mas é uma teia de interconexões dinâmicas caracterizadas dos mais diferentes processos e num movimento ininterrupto; não há fragmentação e separatividade, é o pensamento do homem que fragmenta a realidade. Esta não é formada de partes, mas são fios que constituem o universo relacional; nós somos parte desses fios. É a totalidade da vida.

A vida não é o “unicum”, “self” dos sujeitos, a descoberta de sua própria verdade, mas, sim, a infinitude de combinações, combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações e de sonhos.

Cada vida, cada um de nós é uma enciclopédia aberta, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de personalidade, um universo de valor, onde tudo pode ser, continuamente remexido, reordenado de diferentes maneiras possíveis. E, lembrando CALVINO (1994), permanecer idêntico a si mesmo é estar morto.

Portanto, um convite a um novo olhar, não é para a unicidade de um “eu pensante”, mas para a multiplicidade dos sujeitos, das diferentes vozes, dos diferentes olhares sobre o mundo. Um olhar de relação, pois estamos na Era das Relações – nova fase da evolução da humanidade.

Saímos da Era Material, que pressupunha dualismo, divisão, fragmentação, individualismo, ausência de cooperação, compaixão e solidariedade.

A Era das Relações envolve a unicidade com o real, com o eu, a integração homem – natureza, crença na inexistência de partes distintas e o prevalecimento de formas mais elevadas de cooperação entre seres vivos e não vivos. É uma era de autoconsciência, de respeito ao espírito humano e à diversidade cultural.

De acordo com MORAES (1997), uma nova educação para a Era das Relações requer que a inteligência, a consciência e o pensamento, assim como o conhecimento, sejam vistos como estando em processo, em continuidade e que o produto resultante de cada uma dessas atividades nunca estará completamente pronto e acabado, mas um movimento permanente de “vir a ser”, assim como o movimento das marés constituído de ondas de reflexão sobre as ações desenvolvidas. É um movimento recursivo de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. Requer a reflexão crítica sobre a práxis histórica.

Que educação queremos nesta fase de desenvolvimento humano?

Uma educação para a Era das Relações, requer novos ambientes que privilegiem as novas instrumentações eletrônicas ou “tecnologias da inteligência”, voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem humana. Esses novos instrumentos, constituídos pelas redes de interfaces, abertas às



novas conexões, às novas relações, são imprescindíveis, no que diz respeito ao crescimento e às possibilidades de transformação e utilização.

Elas representam uma teia interligada, um conjunto de nós conectados, em que, de cada nó representado por imagens, sons, gráficos, textos, podem surgir novas informações geradoras de novos conhecimentos e compreensões constituidoras de outras possíveis redes.

Essas tecnologias influem no desenvolvimento do pensamento e da inteligência, resultam de redes complexas, em que todos os elementos interagem, transformando o meio ecológico no qual as representações se propagam.

O sujeito inteligente nada mais é do que um dos micro-atores de uma ecologia cognitiva, onde o pensamento ocorre como uma rede relacional, na qual neurônios, módulos cognitivos, instituições, línguas, sistema de escrita, livros e computadores se interconectam, transformando e traduzindo as representações.

Uma nova ecologia cognitiva proporcionada por ambientes adequadamente informatizados, onde o professor não é a única fonte de informação, pressupõe um ambiente enriquecido de códigos simbólicos, de representações por imagens, sons e movimentos, disponíveis para que os alunos possam interagir com eles, formular e testar hipóteses, estabelecer relações, produzir simulações rápidas e fáceis, construir conhecimentos que tenham correspondência com sua forma de pensar e compreender os fenômenos e os fatos da vida. Os novos ambientes de aprendizagem deverão ser nichos de desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da criticidade, fundamental num mundo em permanente evolução, onde a transitoriedade, o incerto, o imprevisto e a mudança estão cada vez mais evidentes. Somos seres de relações, seres quânticos. É a partir da linguagem que os seres humanos elaboram a reflexão, a consciência e o eu. Por ela, eles constroem o mundo como rede de significados e como habitat com regularidades e com dinamismo, que o fazem adaptar-se e eco – evoluir continuamente. A fala é a maneira de ordenar e dar significação ao mundo.

O mundo é sempre construído com os outros, os seres humanos estão sempre entrelaçados e envolvidos uns com outros numa “rede interativa de significados”.

Em meio a reflexão sobre a Pedagogia da Diferença, abri, simbolicamente, janelas metodológicas como um instalar de projetores para decompor a proposta metodológica da ESCOLA DESAFIO em um feixe de luz (W. BENJAMIN, 1985), fazendo nelas aparecer a fala e a prática da pesquisadora, a fala e a prática dos professores e seus alunos e dos teóricos revisitados, com ênfase em CÉLESTIN FREINET, inspirador do trabalho, como produção na escola na busca do currículo aberto, da anatomia, liberdade, compromisso e satisfação cultural.



Relatando o fazer da escola não idealizado, mas concretizado, não como verdade, mas, como possibilidade de um fazer a ser questionado; lembrando que na história da pesquisa em educação, a denúncia e o anúncio já tiveram o seu momento. Penso que agora é o momento de destacar o professor e o aluno como os sujeitos do “saber e do fazer”, enquanto, possibilidades e incompletudes.

Assim, entre as marcas que ficaram, destaco os questionamentos, as dúvidas, a necessidade de buscar outras explicações teóricas em áreas não específicas da educação como a arte, a psicanálise, e alguns desejos tecidos no texto como o (re) encantamento do aluno e professor sujeitos fazendo-os surgir do tecer livre e diferente da relação sujeito-objeto, mediado pelo outro, enquanto múltiplas relações, na construção de mundos novos por eles. Todo o trabalho foi um (re) descobrir que instalou o prazer, o prazer de encontrar-me na trama das leituras interpessoal e intrapessoal; o prazer do discurso, o prazer da história-memórias como se fosse dor do vazio, do silêncio, da ruptura. (Todo crescimento implica envelhecimento).

Eis porque o prazer-esvaziamento, enquanto pares de oposição foi a porta de entrada desta história-pesquisa e penso que me proporcionou a maior lição de minha vida “a incompletude” como mediação e talvez como uma das contribuições da pesquisa. Incompletude não como fechamento, mas como abertura a novos e possíveis momentos de ruptura-superação.

Na Escola Classe 02 do Guará, o estudante é da escola, e é uma responsabilidade de todos, desde sua entrada na escola até a sua saída. Temos o cuidado de juntos, trabalharmos, de maneira em que todos nós possamos ser respeitados em nossas individualidades, desenvolvendo nossas potencialidades com igualdade e equidade buscando não deixar que nenhuma “chama” se apague ou se isole, e para isso contamos com o trabalho em equipe e pela equipe, onde juntos, não apenas profissionais da educação, mas sim, todos os sujeitos que compõem a nossa comunidade escolar. E neste ponto, entendemos que juntos, podemos mais.

Este projeto conta com a participação e colaboração de todos os segmentos escolares em sua projeção, que foi sendo e ainda, esta em constante processo de avaliação e reestruturação sendo elaborado e reelaborado ao longo de estudos, reuniões, palestras, questionários, encontros pedagógicos, caixa de sugestão, de forma participativa, respeitando a Lei 4751/2012 da Lei de Gestão Democrática, onde destaca:

- a) a existência de diferentes sujeitos sociais ativos na escola;
- b) que os sujeitos influenciam e são influenciados nos diferentes espaços de debate;



c) que a construção da identidade da escola é resultante das intervenções dos diferentes atores sociais;

d) que a escola é um espaço vivo de debate dos desafios e das alternativas para seu enfrentamento.

Aprecie a leitura deste projeto feito com carinho e respeito com e para os todos os sujeitos que aprendem, que trabalham, estudam e frequentam a Escola Classe 02 do Guará.

✓ Comissão Organizadora:

Gestora: Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury

Vice-Diretor: Florisvaldo Fernandes da Silva

Chefe de Secretaria: Francinelma de Oliveira Castillo Cruz

Supervisor Pedagógico: Cezar Menezes dos Santos Neto

Coordenadores pedagógicos: Débora Perla Tupi Menezes e Gabriela Chaves de Lima Andrade

Orientador educacional: Sarah Nubia Braga Sathler

Integrantes do EAA (Pedagoga): Patrícia Viana da Silveira Pessoa Martins

SAA: Lucia Regina Bonfim Pimentel da Rosa

Sala de recursos: Generalista: Cleide Venâncio Pena

Conselho Escolar:

- Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury (Diretora - Membro Nato)
- Jonatan da Conceição Alves de Andrade (Presidente – Segmento Pais e/ou Responsáveis)
- Débora Perla Tupi Menezes (Vice-Presidente - Carreira Magistério)
- Francinelma Del Castillo de Oliveira Cruz (Secretária - Carreira Assistência).





3. HISTÓRICO DA UNIDADE ESCOLAR

✓ A Escola Classe 02, como tudo começou...

Nome: Unidade Escolar: Escola Classe 02 do Guará

Endereço: QE 02 A/E – Guará I

DRE: Coordenação Regional de Ensino Guará

Data de criação da Instituição Educacional: 11 de agosto de 1969

Turnos de funcionamento: Diurno

Nível de ensino ofertado: Ensino Fundamental Séries Iniciais (1º ao 5º Ano)

Número de alunos: 308

Origem da clientela básica atendida: Guará, Estrutural, Lúcio Costa, Vicente Pires.

Níveis/Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental de 9 anos -Anos Iniciais e Educação Especial, como escola inclusiva.

A Escola Classe 02 do Guará foi construída no ano de 1969 e iniciou suas atividades em 11 de agosto desse mesmo ano, tendo como primeira diretora a professora Martha Moysés Cândido Oliveira.



Escola construída para atender filhos de trabalhadores de uma pequena vila que chamou a atenção de autoridades, arquitetos, urbanistas e engenheiros pelo modo como foi construída, por meio de mutirão. Esta comunidade foi chamada pelo nome do mesmo córrego que a ladeava e que também foi é um dos formadores do lago Paranoá, o córrego Guará, nome atribuído ao córrego por causa do animal presente nesta região: o lobo guará.

Naquela época, a carreira assistência ainda não havia sido implantada, portanto a secretaria escolar era de responsabilidade das professoras Leticia Costa e Joana Sousa.

A orientação pedagógica ficou a cargo da professora Eloísa Elena e da própria diretora.

Na sua inauguração, a escola atendia a comunidade em três turnos compreendidos no horário de 07h30min às 18h15min. Na ocasião atendiam-se alunos de 1ª à 3ª séries do Ensino Fundamental. Eram crianças da comunidade do Guará, sendo as famílias provenientes de outros estados, que vieram contribuir com a construção da nova capital do país.

Atualmente a Escola Classe 02 do Guará atende crianças residentes do Guará, Lúcio Costa, Vicente Pires, Estrutural, Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), Setor de Chácara Aschagas, Riacho Fundo, Taguatinga, Samambaia dentre outras Regiões Administrativas.

Ante a essa demanda, um problema foi diagnosticado na escola: espaço físico pequeno. A falta de espaço físico impede a implementação de alguns projetos considerados muito importantes pela comunidade escolar e por isso avaliamos que há necessidade de ampliação. Outras questões apontadas dizem respeito a salas pouco arejadas necessitando reforma e melhoria.

Dentre as melhorias, telhado da escola precisa ser trocado por conta de sua vida útil, que já venceu a validade, gerando inúmeros vazamentos que danificam patrimônio e trazem uma série de transtornos para a escola. Vale ressaltar que este telhado foi revitalizado pela SEEDF, contudo ainda necessita de investimentos. O parquinho infantil foi melhorado, revitalizado inclusive, está ambientalizado em um espaço melhor e mais adequado para melhor atender às crianças que se divertem nele.

A Secretaria da Escola Classe 02 do Guará desempenha um importante papel no contexto escolar: a porta de entrada da escola, portanto, ela faz o primeiro atendimento à comunidade. O horário de funcionamento para a comunidade é das 8h às 11h e das 14h às 16h. A secretaria escolar é responsável por toda a escrituração e documentação dos alunos; faz o controle de frequência; realiza o censo escolar bem como é responsável também por salvaguardar os diários de classe, acompanhar o preenchimento adequado dos mesmos orientando os professores. O sistema de coleta e registros de dados que é utilizado pela secretaria é o I-educar.



Por se tratar de um trabalho direcionado ao humano e sob uma perspectiva pautada nas relações a gestão adotada é o estilo Democrático/Afetivo onde as decisões são tomadas em grupo, as ideias são compartilhadas buscando-se a criação de vínculos pelo simples fato de considerarmos que uma escola não se faz de tijolo e cimento e sim de gente, de pessoas. Pessoas que carregam, consigo sua subjetividade e suas emoções, que as constituem em quem elas são. Essa percepção do espaço escolar faz com que se crie um ambiente dialógico e dialético, onde as ideias surgem e são debatidas e, com o uso da reflexão, escolhem-se os rumos a seguir. Esta proposta de trabalho

Nessa perspectiva, a adesão ao trabalho não é coercitiva, é, antes de tudo, um caminho de construção coletiva com o foco em objetivos comuns de qualidade, eficiência e eficácia, mesmo em tempos de Ensino Remoto. (Portaria 133 de 3 de junho de 2020, acrescida do Decreto 41.841 de 26 de fevereiro de 2021 e da Portaria 160 de 9 de abril de 2021).

O Conselho Escolar (órgão constituído por representantes de cada segmento escolar) traz o viés da instituição colaboradora, apoiadora, consultiva e deliberativa das ações que permeiam o cotidiano escolar onde o objetivo é em conjunto com a equipe gestora demandar, solucionar, aprimorar, as questões financeiras, pedagógicas e administrativas da escola.

Em parceria ao Conselho Escolar, destacamos a atuação da APM (Associação de Pais e Mestres), entidade regida por regimento próprio, sendo um órgão de apoio do trabalho pedagógico e administrativo da escola.

A Escola Classe 02 possui Regimento Interno que estabelece normas e orientações sobre o funcionamento desta Unidade de Ensino. Destina-se aos pais, professores e funcionários. A elaboração do Regimento Interno foi pautada em valores humanos que visam às relações fraternas, a eliminação das manifestações de violência contra a pessoa e contra o patrimônio da escola, a construção de um ambiente de paz, alegria concórdia e amizade. Este documento passa por revisões periódicas e novos itens são acrescentados à medida que situações novas vão surgindo, com o olhar sempre voltado para o princípio da legalidade.

Todas essas ações tornam o ambiente escolar acolhedor e agradável, o que contribui para tornar significativa a aprendizagem de nossos estudantes, mesmo em tempos de Pandemia, a escola tem como objetivo promover a qualidade do ambiente escolar seja via google meet ou presencial. Esta função não pertence apenas à Equipe Gestora da Escola, mas sim, a todos os membros participantes da COMUNIDADE ESCOLAR.

A Escola Classe 02 busca promover uma educação de qualidade com eficiência e eficácia e que tem o estudante como centro do processo. Neste acontecer pedagógico e didático, pode-se observar que a EC 02 é um lugar em que o estudante deseja estar. Essa visão do trabalho



pedagógico traz muitas implicações, uma delas é que não há nenhum caso de evasão escolar. Nos casos de infrequência, que eventualmente surgem, o Serviço de Orientação Educacional contata a família e faz, junto a esta, um trabalho de conscientização e de valorização da escola e do processo que nela ocorre e, caso necessite, o Conselho Tutelar (órgão apoiador do trabalho escolar) é acionado e um trabalho em equipe Família-Escola-Conselho Tutelar é realizado.

Os estudantes e os seus responsáveis que frequentam a escola, seja esta frequência presencial ou via remota (utilizando googlemeet, recursos de WhatsApp, atividades impressas) em sua maioria, se envolvem com as temáticas discutidas, demonstram valorizar o espaço de diálogo e de aprendizagem, são participantes ativos nas decisões que a escola toma e se tornam assim, o centro dos processos aos quais e para os quais a escola existe: a aprendizagem.

Por fim, o ambiente físico da escola acaba por se tornar como um espelho, refletindo os processos que nele acontecem, marcando a vida e a história das pessoas que fazem parte de todo processo pedagógico, administrativo, coletivo e de desenvolvimento que são vivenciados no fazer escolar.

4. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

Nossa escola apresenta características bastante peculiares no que diz respeito à sua constituição, pois possui diversos níveis de realidades. A Escola Classe 02 do Guará atende três comunidades principais de localidades diferentes: comunidade do Guará, da Cidade Estrutural, do Setor ASCHAGAS (invasão iniciada no SIA), tendo esta última comunidade nascido de processos comunitários de invasão em sua maioria formada por famílias oriundas de outros Estados da Federação.

São comunidades de baixa renda, que acabaram se tornando cidades por força da permanência das pessoas nestes lugares, mas que permanecem sem condições sociais adequadas, estruturas de saneamento básico, encanamento de água, ausência de tecnologias da informação, fatos estes que dificultam o envolvimento e participação adequada das famílias no desenvolvimento de seus filhos. Muitas famílias são formadas apenas por mães e filhos que se envolvem com o trabalho de catadores de material reciclável.

A comunidade da cidade Estrutural apresenta características bem diferenciadas em relação aos **aspectos** sociais, econômicos e em suas estruturas de formação enquanto espaços sociais de convivência. Mas ainda é possível verificar a existência de carência em todos os sentidos do



desenvolvimento da vida humana (social, econômico, valores, familiar etc.), principalmente, quando a parcela da comunidade recebida vem do Setor de Chácara Santa Luzia – Cidade Estrutural.

Verificamos que estas duas comunidades atendidas pela escola (ASCHAGAS e Cidade Estrutural), buscam matricular seus filhos na Escola Classe 2 do Guará com o objetivo de tirar um pouco suas crianças da rotina da comunidade onde moram, pelo apoio social que a escola oferece e pela qualidade do trabalho pedagógico e didático desenvolvido pela equipe profissionais da escola.

Diante desta realidade completamente variável (EC 02 atende famílias de várias localidades), se faz necessário que os profissionais que estão encarregados de trazer possíveis mudanças e maiores desenvolvimentos, estejam com os olhares voltados às necessidades de aprendizagens da clientela objetivo de sua ação: os estudantes!

Para isso, como primeiro passo na formação de uma cultura diferente da vivenciada pela comunidade no local onde residem, é oferecido aos alunos e aos seus familiares um ambiente escolar limpo, bem estruturado e organizado. Em consonância ao espaço, a comunidade é recebida com respeito, educação e solidariedade, atendidos em suas solicitações dentro das possibilidades escolares; e mais específico para as crianças, para os pré-adolescentes e os adolescentes é oferecido afeto, respeito, consideração, oportunidade e voz, participação ativa nas situações pertinentes além de uma formação acadêmica de qualidade. Estes são evidenciados como SUJEITOS QUE APRENDEM.

Na escola, atendemos crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de 9 anos; mantemos nosso foco nos Pressupostos Teóricos que embasam o Currículo em Movimento desenvolvido pela SEEDF e aplicado nas escolas públicas do Distrito Federal. Na forma de ciclos pedagógicos, a EC 02 do Guará desenvolve o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) que contempla o 1º, 2º e 3º ano e, o 2º Ciclo que compõem o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos – anos inicial.

Na busca de garantir o citado acima, a metodologia aplicada na EC 02 do Guará parte de pressupostos inter e transdisciplinar, na perspectiva iluminada por Bassarah Nicolescu e ainda, embasada na teoria da Complexidade desenvolvida por Edgar Morin, além de manter o foco nos Pressupostos Teóricos que embasam o Currículo em Movimento.

Dentro desse contexto, a escola é organizada para oferecer espaço adequado ou pelo menos mais favorável ao desenvolvimento do trabalho dos profissionais envolvidos e ao atendimento das necessidades de aprendizagem das crianças. E como espaço de interação que é, nele confluem expectativas, perspectivas, desejos, ações, estratégias, pensamentos, planejamentos que servem a



um único propósito: valorizar e concretizar o processo ensino-aprendizagem em suas mais variadas formas de ser.

5. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Sabemos que a escola não é um mundo a parte da sociedade pelo simples fato de ser uma entidade pela qual a sociedade também desenvolve suas potencialidades, ao contrário, é um reflexo desta exatamente por parte inerente que é da sociedade.

Ao fazermos uma tentativa de discutir a função social da escola, estamos entendendo a educação no seu sentido ampliado, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações sociais que as pessoas estabelecem entre si, bem como com as diversas instituições e movimentos sociais. Nessa perspectiva, a escola é, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações e suas ações transcendem as paredes das salas de aula e os muros da escola, transformando primeiramente o sujeito objetivo dos processos escolares, para que, conseqüentemente, este transforme o mundo.

Ante ao apresentado, a escola necessita e deve atuar de forma abrangente, não tendo por interesse apenas a instrução, mas tendo como foco primordial o desenvolver da própria vida dos seus estudantes. Como diz Rubem Alves, a vida é muito mais que ciência. Porque toda ciência seria inútil se, por detrás de tudo aquilo que o homem conhece, ele não se tornasse mais sábio, mais tolerante, mais manso, mais feliz e mais belo (Alves, 1998).

E ainda, Edgar Morin sintetiza a educação como um ato político à medida que pretende formar o novo cidadão, aquele capaz de atuar na atual sociedade e que se caracteriza por estar em permanente estado de mudança.

A Escola Classe 02 do Guará tem por objetivo e função social, promover uma Educação Formativa de qualidade buscando a eficiência e a eficácia, com o foco na Promoção das mais diversas APRENDIZAGENS, sejam elas para os profissionais da educação, sejam para os estudantes e comunidade em geral.

6. MISSÃO DA UNIDADE ESCOLAR



Propõe como **missão** oferecer serviços de excelência em Educação no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Almeja ser referencia em Educação – Anos Iniciais, na comunidade em que atua e para isto, apresenta como **valores**: Credibilidade, Ética, Responsabilidade com o trabalho, Inovação, Ousadia, Qualidade, Respeito à vida, Transparência, Desenvolvimento, Aprendizagens. E como a Educação é um processo com etapas definidas por seus sujeitos, o querer ser referência em educação é algo traçado e pertencente ao horizonte, um lugar para onde sempre olhamos e desenvolvemos nossas ações para sempre caminharmos na direção de alcançar este horizonte, definido que é, pela qualidade da subjetividade que o sustenta.

A escola pública tem como função social, socializar o saber sistematizado de forma a fazer com que este saber seja criticamente apropriado pelos estudantes/crianças, aliando o saber prévio dos estudantes.

E ainda, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por finalidades, desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; bem como propiciar ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos e criar situação que facilite a aprendizagem e o domínio dos conteúdos culturais, além de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em sociedade, com o dever de educar os alunos dentro dos princípios democráticos.

Como espaço formador, a E.C. 02 do Guará tem a função social também de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, para que se torne um cidadão participativo respeitando a heterogeneidade da constituição humana nos contextos sociais, plurais, mundiais e diversos.

Ainda, **visa** promover uma educação formativa de qualidade suportada nos princípios da administração quais sejam a eficiência e a eficácia e nas teorias da complexidade e subjetividade, mantendo o foco nos Pilares da Educação-UNESCO.

7. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA



Acreditamos não ser possível formar um **ser humano/indivíduo/sujeito** se o sujeito é isolado entre quatro paredes em uma escola que ensina de forma fragmentada e passiva; se assim o fosse, a escola não visaria aprendizagens e sim conteúdos e tacitamente, desconsideraria o sujeito.

Definitivamente, este não é o viés da Escola Classe 02 do Guará. Afinal, as questões que cercam o mundo contemporâneo são questões de ordem planetária: aquecimento global, terrorismo, escassez de água, violência, preconceitos das mais diversas ordens. E o cidadão do século XXI precisa lidar com essas e outras situações em sua globalidade e complexidade, precisa ser um sujeito capaz de tomar decisões e de relacionar-se de maneira eticamente aceitável e responsável com o outro, no mundo e para o mundo.

A concepção de trabalho que a Escola Classe 02 do Guará apoia esta no sentido de resgatar a noção de conjunto, de unidade, de participação e de relacionamento. Trabalho é um conjunto de atividades realizadas, é o esforço feito por indivíduos, com o objetivo de atingir uma meta. Pode ser abordado de diversas maneiras e com enfoque em várias áreas, como na economia, na física, na filosofia, na história e na Educação. Para, além disso, acreditamos que precisamos reaprender a ver, a ouvir e, sobretudo a pensar. Aprender a aprender e aprender a conviver é o foco das ações da EC 02 do Guará. (Edgar Morin, Nicolescu)

Neste contexto, trabalhar transdisciplinarmente significa primeiramente, uma mudança na forma de pensar o fazer social e neste contexto educacional em que o trabalho se encaixa. Processo transdisciplinar não é em si uma ação, mas sim uma forma de pensar o que se faz! Neste espaço, o pensamento dualizado não se encaixa de forma plena com ideias estanques e fragmentadas, que não contribuem para a formação do todo. O objetivo é abrir espaços e tempos para que as ideias acendam a um outro nível, com significados mais abertos e sujeitos a novos processos.

Em outras palavras, trabalhar transdisciplinaridade significa articular referências diversas. Dessa forma, não é necessário mais existir o momento em que a aula de Matemática acaba para começar a aula de Geografia, por exemplo. Porque nesta perspectiva, os conhecimentos disciplinares não se antagonizam, mas se complementam, formando inclusive, o todo complexo que somos.

Essa abordagem transcende o enfoque tradicional da educação, pois nela o professor trabalha uma multiplicidade de modos de articular conhecimentos e com a ideia de totalidade. Aqui não cabe mais a realidade linear e unidimensional, mas um circuito multirreferencial de ideias, percepções e conhecimentos. Sob esse novo olhar, a escola se torna um espaço onde não mais se ensina para que o outro aprenda, mas onde os conhecimentos são experienciados, as dúvidas são estimuladas, a



pergunta é o centro da questão, enfim, as aprendizagens são estimuladas por meio das mais variadas estratégias.

Então, podemos entender que quando o professor se coloca na posição do ensinador transmissor de conhecimentos apenas, ele é o centro. Estabelece-se aqui o poder hierárquico. Esta relação verticalizada por não promover trocas afetivas, conseqüentemente, pode atrapalhar e, a experiência nos sinaliza que atrapalha sim, a construção do conhecimento. Propomos então, que o professor não seja aquele sujeito que tudo sabe, mas o sujeito que por tudo se interessa, o ser sensível, e, trabalhar nesta perspectiva é muito desafiador.

A maioria dos nossos professores obteve o desenvolvimento educacional no sistema tradicional de ensino – segmentado, fragmentado e descontextualizado; o maior recurso mental superior utilizado era a memória. Portanto, entendendo a dificuldade que os nossos professores enfrentam em superar os muitos desafios trazidos por esse novo olhar, a equipe gestora busca acompanhar os processos pedagógicos bem de perto. As propostas de trabalho são amplamente debatidas nas coordenações coletivas e há ainda, o suporte aos professores que é oferecido pelas profissionais atuantes como coordenadoras da EC 02.

Todo investimento que a escola faz ao implementar a teoria da transdisciplinaridade se justifica por acreditarmos que ela maximiza a aprendizagem, à medida que integra e articula as dimensões mentais, cognitivas e emocionais do sujeito que aprende.

Neste sentido, os processos pedagógicos implementados tem nos ensinado bastante sobre maneiras de transcender as paredes da sala de aula e da escola. Como dados levantados por uma instituição valiosíssima para as aprendizagens, o Conselho Classe, e no 1º bimestre de 2021 contamos com mais de 75% da escola participando das aulas via googlemeet.

Em 2022, pudemos ressaltar ainda mais a importância da escola no desenvolvimento social de nossas crianças e com as novas aprendizagens adquiridas, nos dois anos anteriores, incrementou ainda mais o nosso potencial, discursivo, inovador e criativo, tanto para os estudantes quanto para toda a equipe de trabalho que compõe a Escola Classe 02 do Guará.

Ressaltamos que todas as famílias da escola foram acionadas na proposta da busca ativa, e todos os recursos que podem ser utilizados como facilitador para que a criança tenha acesso à escola foram ativadas.

O corpo docente está em constante processo de ressignificação de sua prática pedagógica, com o olhar nos processos transdisciplinares num desafio real: onde o professor consiga transitar pela diversidade de conhecimentos (matemática, biologia, história, economia, política). Importante é para o Coletivo da Escola Classe 02 do Guará, a cada dia, desenvolver um espírito livre de



preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas. Mudança conceitual requer mudança de postura. (Fazenda, 1993,2001).

8. METAS DA UNIDADE ESCOLAR

- **Universalização do Acesso e Inclusão**

- Assegurar que as crianças em idade escolar (4 a 12 anos) tenham acesso à educação básica, sem discriminação de qualquer ordem, buscando a inclusão para crianças com qualquer atipicidade em seu desenvolvimento, com vistas à plena participação nas atividades escolares e processos de ensino e aprendizagem.

- **Formação Integral e Melhoria do Rendimento Escolar**

- Consolidar a alfabetização dos estudantes até a conclusão do 2º Ano do Ensino Fundamental I.
- Melhorar os índices de proficiência em língua portuguesa e matemática em a cada ano, conforme os parâmetros estabelecidos pela BNCC.
- Realizar ações de valorização dos conhecimentos próprios dos estudantes, potencializando suas habilidades naturais e proporcionando oportunidades para que brilhem em suas áreas de interesse.
- Oferecer suporte personalizado para auxiliar no desenvolvimento de suas fragilidades.
- Ampliar a oferta de atividades extracurriculares, garantindo que os alunos participem de atividades complementares como esportes, artes e ciências.
- Estabelecer parcerias com instituições locais para oferecer programas de enriquecimento curricular e apoio escolar.

- **Formação e Qualificação do Corpo Docente**

- Garantir que os professores participem de pelo menos 30 horas de formação continuada por ano, com foco em metodologias ativas e uso de tecnologias educacionais.
- Promover programas de formação específica em alfabetização e letramento para os professores que atuam nos anos iniciais.
- Promover ações de formação continuada extensível a todos os profissionais da escola com vistas ao atendimento de crianças com desenvolvimento psicofisiológico diferenciado nos espaços escolares.

- **Ampliação e Modernização dos Ambientes de Aprendizagem**

- Modernizar 100% das salas de aula com recursos tecnológicos (como lousas digitais, acesso à internet de alta velocidade e sistema de áudio e vídeo).



- Implementar um programa de inclusão digital, garantindo que os alunos tenham acesso a dispositivos tecnológicos (tablets ou notebooks) e internet
- Criar pelo menos dois novos espaços de aprendizagem colaborativa (como a brinquedoteca e sala de música).
- Construção de um parque aquático com piscina aquecida e coberta, com vestiários equipados com duchas.
- Construção de uma quadra poliesportiva coberta e equipada.

- **Gestão Democrática e Participativa**

- Realizar pelo menos quatro reuniões anuais do conselho escolar com participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.
- Implementar uma caixa de sugestões digital, incentivando a participação ativa de pais, alunos e professores.

- **Gestão Administrativa**

- Zelar pela transparência na ação escolar e prestação de contas do Caixa Escolar e Associação de Pais e Mestres
- Garantir o investimento financeiro de forma adequada às reais demandas da comunidade escolar.

9. OBJETIVOS

GERAL:

- Promover desenvolvimento educacional e curricular de qualidade, com a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar, atendendo as orientações da SEEDF, realização com eficiência e gestão democrática, para alcançar níveis estabelecidos nas metas previstas para a educação no DF e no Brasil.

ESPECÍFICOS:



- Promover a avaliação diagnóstica dos alunos para realização de mapeamento por meio de várias estratégias pedagógicas e didáticas suportadas nas perspectivas teóricas utilizadas pela escola;
- Fornecer instrumentos de suporte que venham auxiliar os professores traçando seu planejamento de acordo com os BNCC, CURRÍCULO EM MOVIMENTO e temas sugeridos pelos estudantes;
- Trabalhar a interdisciplinaridade e a contextualização utilizando como princípio a organização curricular, privilegiando também o trabalho com projetos;
- Realizar conselho de classe com cada turma objetivando a auto-avaliação, avaliação da turma e da família;
- Trabalhar o dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência – Lei nº 11.133/2005 e o dia da Consciência Negra Lei nº 10.639/2003;
- Utilizar a biblioteca como recurso pedagógico, sistemático;
- Recreio humanizado com brinquedos e monitoramento adulto;
- Desenvolver bimestralmente estratégias inovadoras e criativas como projetos, gincanas temáticas e atividades onde o foco seja o lúdico vinculado ao conteúdo escolar;
- Elaborar no primeiro semestre um plano interventivo abrangendo a visão diagnóstica e atendendo a particularidade e dificuldade do estudante;
- Programar um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos estudantes que, durante a jornada escola venha a apresentar baixo rendimento;
- Garantir aos alunos especiais turmas com redução quando se fizer necessário, adequação curricular e a integralidade da inclusão;
- Garantir a adequação curricular, não apenas para estudantes com diagnóstico médico mas também, a qualquer outro que necessitar;
- Promover atividades de cunho cívico e social no momento cívico;
- Promover semanalmente coordenações coletivas e momentos de estudo com registro próprio, com formação contínua dentro do ambiente escolar;
- Fornecer instrumentos de suporte que venham a auxiliar os professores das turmas que apresentarem maiores dificuldades;
- Promover a participação da comunidade escolar na tomada de decisões;
- Transparência de movimentação de recursos escolares;
- Promover reuniões do conselho escolar, e APM e seus segmentos mensalmente;



- Promover reuniões de avaliação institucional de acordo com as datas previstas no calendário escolar;
- Dar continuidade à construção na elaboração do Projeto Político Pedagógico, com envolvimento de todos os segmentos escolares;
- Realizar momentos coletivos com membros da comunidade escolar onde se realizem dinâmicas, oficinas e troca de experiências, buscando parceiros para ministrar cursos e atividades sugeridas pela comunidade escolar;
- Melhorar a qualidade do ambiente físico escolar a exemplo do que já foi realizado, como pintura interna, reorganização do espaço da escola, dentre outros;
- Equipar, quando necessário, servidores e professores, a fim de facilitar o trabalho de cada profissional;
- Promover bimestralmente encontros pedagógicos com os servidores da escola;
- Promover momentos de socialização e reflexão com toda comunidade escolar;
- Fortalecer o diálogo entre os segmentos buscando a coletividade;
- Promover a participação dos estudantes em Feiras de Ciências, movimentos sociais, programas desenvolvidos pela escola como, Sarau Literário e Show de Talentos;
- Melhorar as relações interpessoais no ambiente de trabalho;
- Fazer com que o servidor se sinta valorizado e tenha um ambiente prazeroso e estimulador, bem como o estudante.

10. FUNDAMENTOS TEÓRICOS - **METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A** **PRÁTICA EDUCATIVA**

Ao pensarmos sobre o fazer escolar em relação a todos os processos pelos quais a escola é envolvida e também sobre os processos que ela envolve, conseguimos visualizar um grande tecido permeado por vários processos, pessoas, conflitos, soluções, ações, certezas e incertezas. Neste sentido, podemos afirmar que a escola é um espaço contínuo e essencial para o desenvolvimento



social para as aprendizagens, afinal, é o lugar considerado socialmente para que os indivíduos, a partir de uma perspectiva coletiva desenvolvam suas capacidades intelectuais, afetivas, sociais.

Nossa escola faz parte da rede de ensino público do Distrito Federal e como tal, está debaixo de toda uma normatização em relação ao seu funcionamento, inclusive no que diz respeito ao currículo que norteia o trabalho pedagógico. E com base nesse mesmo documento, Currículo em Movimento – Anos Iniciais, organizamos nosso trabalho pedagógico; discutindo temas, teorias que apontam o pensamento coletivo dos profissionais que fazem a escola acontecer.

Nessa perspectiva, fazemos um trabalho que nos leva a transitar da Pedagogia Histórico-Crítica à Teoria da Psicologia, a Histórico-Cultural, versando ainda sobre os temas relacionados à subjetividade, complexidade e transdisciplinaridade. Há que se levar em consideração que se faz necessário estudos mais dedicados no que diz respeito à estas teorias, pois que o professor, no seu espaço de trabalho precisa estar ampliando sua capacidade de ação e essa ampliação só acontecerá com o estudo do seu objeto de trabalho – o estudante.

Assim, levar em consideração o sujeito entendendo que de fato é o sujeito dos processos de aprendizagem que pode fazer a diferença na garantia do alcance dos objetivos propostos para o fazer da escola. Sabemos que somos seres da interação, da relação com o outro; sabemos que, é através o outro que conseguimos identificar quem somos, porque ele nos mostra isso.

Na aprendizagem os processos não são diferentes. Esta se constitui cada vez mais como um espaço de interações, de autoconhecimento, de aquisição e domínio de diversas linguagens. Entretanto, para isso é salutar que os pensadores do e no processo, consigam objetivar seu pensar, suas ações, para que essas alcancem e façam o que se propuseram a fazer: Educação!

Ainda em relação às teorias, entendemos a importância dessas discussões, e, vemos a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade evidenciadora da importância dos indivíduos e suas formações sociais, na construção da história do mundo, e, das suas próprias histórias. E na escola não é diferente, e como afirma Saviani (2003, p 07) “*O trabalho educativo é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*”.

A possibilidade de se localizar no espaço e no tempo através do eu produzido pelo próprio homem e aplicar isso a informação na perspectiva da produção de conhecimento é algo de extrema importância a ser desenvolvido no ambiente escolar.

Em relação à teoria Histórico-cultural, a Escola Classe 02 do Guará avança para além do foco na Zona de Desenvolvimento Proximal, estamos vinculados ao conceito Vygotsky, no seu trabalho sobre a defectologia, nos apresenta como o que de fato significa “desenvolvimento”. E,



aprendizagem e todos os seus processos é apenas um passo na garantia da produção de algo novo. Desenvolvimento é produzir algo que não existia a partir das experiências pela vivência.

Sendo assim, podemos afirmar a intencionalidade no fazer pedagógico da escola e entrelaçar fatores que confluam para o desenvolvimento da comunidade, pela qual se está envolvida de forma a categorizar suas ações como sendo éticas, coletivas, dialógicas e dialéticas; pautadas nas orientações administrativo-pedagógica definidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em consonância com as discussões que permeiam todo o trabalho coletivo desenvolvido pelos profissionais desta escola.

Metodologicamente, a Escola Classe 02 do Guará se apoia nos estudos Transdisciplinares de Nicolescu (2015), como uma nova visão de mundo, considerando que o crescimento social, a produção intelectual, as novas tecnologias criadas pelo homem e todo esse patrimônio cultural em nossa época, torna mais que legítimo a busca por adaptar as mentalidades a esses saberes. E, diante disso, improvável seria se essas discussões não fizessem parte do tecido que mostra a cara da escola. O desafio é grande, pois, o maior objetivo deles é o de trazer a humanidade de volta ao seu eixo pelo viés do entendimento dos diversos níveis de realidade e dos incluídos nesses processos, que, aliás, a educação e seu forte vínculo com o desenvolvimento da linguagem tem deixado marcado na história, a essencialidade de sua ação na formação das sociedades.

De fato, podemos facilmente perceber a relação da formação cultural e da formação do sujeito. Ora, a cultura é produzida pelo próprio homem. Ao formar o sujeito, estamos agregando valor existente e elaborando novos processos relacionados à cultura. Essa relação está imbricada a ponto de uma única ação produzir mudanças nos dois polos, a saber: sujeito e sua história.

Nesta perspectiva, a EC 02 do Guará percebe a educação como espaço-tempo capaz de produzir alterações comportamentais, culturais, ideológicas dentre outras, no sujeito, sendo ele o agente transformador de sua própria realidade e da sociedade em geral, para o bem dela mesma. Em outras palavras, acreditamos que a humanização ocorre mediante a apropriação de elementos culturais advindos do processo de escolarização.

Em todos os sentidos, podemos evidenciar nos contextos escolares a complexidade do fazer educacional engendrado pela própria vida. Perceber os níveis de realidade associado aos fatores da complexidade nos faz enxergar um pouco mais além do que os nossos próprios olhares rígidos que nos permitem ver. Ao olhar um pouco mais além talvez consigamos perceber a versatilidade da noção da vida, como nos fala MORIN (2011), quando diz que *“A vida se apresenta sob aspectos tão diversos que nenhuma definição consegue abarcá-los e articulá-los em conjunto”*.



E na tentativa de entendê-la, todo o processo da educação formal acaba por dicotomizar esferas que na verdade deveriam permanecer em unidade, como por exemplo, o que é considerado norma e anormal para o desenvolvimento humano, o que é um dos focos da educação, quem aprende e quem não aprende. Na verdade, poderíamos e deveríamos olhar cada sujeito em sua singularidade e a partir dele mesmo, investir em suas possibilidades. Mas a visão curricular ainda não nos permite ir além. E não queremos cair no engodo das falácias de dizer que a educação produz o novo quando na verdade apenas ela acaba por se tornar apenas mecanismo de reprodução. A grande sacada levada para e pela Escola Classe 02 é de que os processos humanos que vivemos são contínuos e descontínuos; é reprodução e é troca; é invariância e é, também variações; é constância e é renovação; é conservação e é evolução; é egocentrismo e é egoaltruísmo.

Por fim, vale ressaltar que, quando redirecionamos o olhar para o sujeito do processo educacional seja ele o aprendiz, ou seja, ele o professor, toda a coletividade passa por momento de mudanças, isso porque o olhar após tomar uma nova direção e, depois de ter desenvolvido o pensamento para além do que se era não mais se consegue voltar ao que era antes, pois o novo abarcou o que existia e num pensamento complexo em que se percebe que o todo é composto pelas partes e que toda parte também se compõem do todo, vemos o tecido de todo o processo escolar que mesmo não sendo em sala de aula, é também processo ensino-aprendizagem como uma grande toalha de algodão, fio a fio entrelaçado.

11. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UNIDADE ESCOLAR

Na Escola Classe 02 do Guará, o Currículo Escolar faz parte de constante estudo.

As reuniões coletivas são permeadas por estudos e reflexões que remetem a temas transversais e contextuais. Além das reuniões coletivas, há também os encontros pedagógicos setorizados por ano.

A partir dessas reuniões, a equipe gestora juntamente com a coordenação pedagógica e corpo docente, organizou o currículo de forma que atenda aos interesses dos aprendizes, na forma de constante pesquisa, leitura, levantamento de dados entre outras ações pedagógicas que permeiam a rotina escolar. Na EC 02 não seguimos a risca ou simplesmente buscamos cumprir um currículo. A voz do estudante é o que determina que tema será estudante onde os conteúdos entrarão neste



processo. A necessidade do tema é a necessidade da comunidade e, seja atitudinal ou conceitual, os temas passam invariavelmente pela escolha das crianças, dispondo assim, à elas e ao corpo docente, um leque de possibilidades de aprendizagens e de ensinagens.

A Escola Classe 02 do Guará privilegia, em suas ações pedagógico-administrativas, os espaços de diálogo, de reelaboração de conceitos pedagógicos, de ações inovadoras e de investimento emocional, social, formativo no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no contexto escolar sejam eles crianças e adolescentes, adultos familiares, adultos profissionais da escola. Sendo assim, mantemos um espaço aberto ao diálogo, com dialética e envolvimento embasados no ser social que cada sujeito se apresenta como e com potencial para SER. E fala constante é: Que possamos simplesmente SER!

O desenvolvimento de um olhar atento aos sujeitos colaboradores nos diversos espaços da escola faz com que os objetivos previstos no Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF sejam desenvolvidos com base em uma instrumentalização profissional voltada para a percepção transdisciplinar como forma de pensar e de fazer delineando o desencadear de atitudes e ações que são suportadas no desenvolvimento processual dos Pilares da Educação (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender (conhecer) e aprender a conviver). O desenhar de uma perspectiva pautada em uma concepção baseada na coexistência dos conteúdos a partir de um tema colocado em pauta muitas das vezes pelos próprios aprendizes é a essência das ações pedagógicas dos profissionais da educação na Escola Classe 02 do Guará.

Faz necessário dizer, como reconhecimento e valorização dos espaços-tempo destinados à coordenação (jornada ampliada) são dedicados ao planejamento pedagógico de grande e pequena escala, aos estudos sistematizados das teorias que embasam as ações da escola, quais sejam: teoria da complexidade (Edgar Morin), teoria da subjetividade (González Rey), teoria da aprendizagem (Maria Carmem Tacca, Cristina Massoti, Albertina Mitijáns), teóricos esses que ancoraram seus estudos na teoria histórico cultural de Lev S. Vygotsky. Então, vale dizer que a Escola Classe 02 do Guará tem como fonte para sustentar suas ações a unidade cognição-afeto em um todo complexo vivenciado nas relações subjetivas estabelecidas entre os sujeitos, sejam elas sociais ou individuais.

Para tanto, alguns projetos são desenvolvidos no ambiente escolar que seguem descritos em outros espaços desse PPP, dentre eles podemos citar o CID- Futsal (Centro de Iniciação Desportiva) com participação quase massiva das crianças da escola o que em associação com as ações do professor responsável eleva a qualidade do ensino oferecido pela escola.

No que tange aos temas para projetos, preferimos não listar por entendermos que a ensinagem é voltada para a aprendizagem, portanto, os assuntos/temas em sua grande parte são



sugeridos pelos aprendizes, que como parte do processo na busca pela autonomia, são senhores dos seus processos de aprendizagem, na perspectiva do aprender a aprender (conhecer). Temas como Educação para a diversidade, Cidadania e Educação, para a sustentabilidade transitam entre os temas sugeridos pelas crianças nas atividades regulares de sala de aula durante todo o período letivo além de serem enfatizados nas datas específicas no calendário escolar.

Em parceria com a Secretaria de Saúde do DF recebemos programas específicos para acompanhamento da saúde das crianças tais como o PSE – Programa de Saúde Educacional, que objetiva atender as necessidades de saúde da criança que podem interferir de forma negativa no desenvolvimento educacional daquela no ambiente escolar. No que se refere a esse programa validamos sua ação, com um atendimento em 100% das crianças da escola para avaliação oftalmológica e com boa parcela dessas encaminhadas aos serviços médicos. Informamos que, no período de pandemia, estes serviços foram temporariamente, suspensos e que foram retomados para o ano letivo de 2024.

No que se refere ao conteúdo previsto no Currículo em Movimento, afirmamos o propósito de que ele de fato aconteça na perspectiva do movimento espiralado, não apenas indo e vindo, mas indo e sendo transformado pelo sujeito a partir de suas inferências e elaboração mental sem estar preso ao tempo bimestral; a ação interdisciplinar nos permite visualizar e realizar esse movimento tão necessário para a construção do pensamento no aprendiz e para a implementação de si para si do comportamento autônomo.

Por fim, enquanto escola pertencente à rede de escolas públicas manteremos sempre em foco os documentos que estão em vigência, tais como: Replanejamento Curricular para 2021, Orientações para o registro das atividades pedagógicas presenciais, o Guia dos Anos Iniciais: aprendizagens e tecnologias, Orientações para a avaliação das aprendizagens e registros escolares, Caderno de orientação do trabalho pedagógico da Educação Especial, Guia de orientações para o Ensino Fundamental e a BNCC que regulamenta os currículos a nível nacional.

12. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO **DA UNIDADE ESCOLAR**

Da organização dos tempos e dos espaços, da relação com a comunidade, relação teoria e prática, metodologias de ensino e organização da escolaridade.



Ofertando a escolarização da educação infantil e do Ensino Fundamental I (séries Iniciais), com crianças de 5 (cinco) à 14 (quatorze anos). São no total 330 (trezentos e trinta e um) estudantes, distribuídos em 16 (dezesesseis) turmas, sendo 8 (oito) turmas no matutino (7:30h às 12:30h) e as outras 8 turmas no turno vespertino (13h às 18h).

A Orientação Educacional é provida por profissional habilitado, e que é um membro da equipe gestora. Tem como principal função ser elo entre os pais, os estudantes e os educadores. Para, além disso, o trabalho do Orientador Educacional ultrapassa os muros da escola à medida que estabelece interfaces com a comunidade, com o Conselho Tutelar e com outras instituições que se façam necessário.

Para tanto, ensinamos a todos o respeito às diferenças. A entrada de ambos os turnos é feita na perspectiva bilíngue (no modo presencial), ou seja, na língua portuguesa na modalidade oral e na língua de sinais. Em decorrência dessa ação, muitos ouvintes aprendem com facilidade os sinais pertencentes à Libras e conseguem se comunicar com seus colegas surdos. A integração pode ser vista durante os intervalos: ouvintes e surdos brincando e se interagindo na língua de sinais.

A escola possui ainda: sala de recursos generalista para atendimentos dos estudantes com deficiência; a Equipe de Apoio a Aprendizagem com uma pedagoga e a Sala de Apoio à Aprendizagem.

A escola conta com o um excelente quadro de professoras regentes, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, professoras atuando nas Salas de Recursos, coordenadoras, sendo uma delas readaptada. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem conta com uma pedagoga e uma psicóloga itinerante. A Sala de Apoio à Aprendizagem conta com carência de uma pedagoga e o Serviço de Orientação Educacional conta com uma Orientadora Educacional. Estão lotadas sete professoras readaptadas e uma professora em processo de readaptação. Todas as profissionais readaptadas desenvolvem atividades pedagógicas dentro da escola.

13. APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS E

PROJETOS INSTITUCIONAIS DESENVOLVIDOS

NA UNIDADE ESCOLAR



A Escola Classe 02 do Guará, unidade viva e transformadora que , por meio da ação dos seus sujeitos desenvolve, além das ações delineadas pela SEEDF, outros projetos de iniciativa fundamentada na Gestão Compartilhada. A democratização dos tempos e espaços escolares proporciona para toda a comunidade escolar possibilidades para criar, inovar e redimensionar a prática pedagógica e a escolha de métodos e técnicas didáticas que movimentam as aprendizagens para além do currículo proposto. Numa perspectiva transdisciplinar, a escola se move então, para os ambientes que transcendem os limites físicos da escola e, em um movimento espiralado, movimentam a comunidade em direção  escola.

Os projetos que seguem abaixo descritos mostram, mesmo que de forma não tão aprofundada como os resultados práticos que eles alcançam e ainda alcançarão o lugar objetivo e subjetivo para onde a Escola Classe 02 do Guará está olhando. Com base na prática cooperativa e compartilhada, no diálogo constante abrindo espaço para ouvir todos os participantes dos processos pedagógicos os sujeitos oferecem oportunidades ímpares de aprendizagem a todos e de forma a manter e preservar a igualdade e a equidade, projetos pedagógicos basilares estruturam as ações desenvolvidas.

Na perspectiva de, independente da classe social e econômica dos alunos, independente da origem familiar, proporcionar educação de qualidade caracterizamos a escola como o lugar para SER.

14. APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS ESPECÍFICOS **DA UNIDADE ESCOLAR**



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO GUARÁ
ESCOLA CLASSE 02 DO GUARÁ

PLANO DE AÇÃO

CINDIA CARPINA CURY
DIREÇÃO
FLORISVALDO FERNANDES
VICE-DIREÇÃO

2024



IDENTIFICAÇÃO

Nome: Unidade Escolar: Escola Classe 02 do Guará

Endereço: QE 02 A/E – Guará I

DRE: Coordenação Regional de Ensino Guará

Data de criação da Instituição Educacional: 11 de agosto de 1969

Turnos de funcionamento: Diurno

Nível de ensino ofertado: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais

Número de alunos: 308

Origem da clientela atendida: Guará, Estrutural, Lúcio Costa, Vicente Pires

Níveis/Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Educação Especial.

Da Gestão Pedagógica, dos resultados

- Promover a avaliação diagnóstica dos alunos para realização de mapeamento por meio do teste da psicogênese graduando o nível de dificuldade;
- Fornecer instrumentos de suporte que venham auxiliar os professores traçando seu planejamento de acordo com os PCNS e temas;
- Trabalhar a interdisciplinaridade e a contextualização utilizando como princípio a organização curricular, privilegiando também o trabalho com projetos;
- Realizar conselho de turma objetivando a auto avaliação, avaliação da turma e da família;
- Trabalhar o dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência – Lei nº 11.133/2005 e o dia da Consciência Negra Lei nº 10.639/2003;
- Utilizar a biblioteca como recurso pedagógico, sistemático;
- Recreio humanizado com brinquedos e monitoramento adulto;
- Desenvolver bimestralmente estratégias inovadoras e criativas como projetos, gincanas temáticas e atividades onde o foco seja o lúdico vinculado ao conteúdo escolar;
- Elaborar no primeiro semestre um plano interventivo abrangendo a visão diagnóstica e atendendo a particularidade e dificuldade do aluno;
- Programar um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos alunos com baixo rendimento;



- Garantir aos alunos especiais turmas com redução quando fizer necessário;
- Garantir a adequação curricular;
- Promover atividades de cunho cívico e social no momento cívico;
- Promover semanalmente coordenações coletivas e momentos de estudo com registro próprio;
- Fornecer instrumentos de suporte que venham auxiliar os professores das turmas que apresentarem maiores dificuldades;
- Promover a participação da comunidade escolar na tomada de decisões;
- Transparência de movimentação de recursos escolares;
- Promover reuniões do conselho escolar, e APM e seus segmentos mensalmente;
- Promover reuniões de avaliação institucional de acordo com as datas previstas no calendário escolar;
- Dar continuidade à construção na elaboração do Projeto Político Pedagógico, com envolvimento de todos os segmentos escolares;
- Realizar momentos coletivos com membros da comunidade escolar onde se realizem dinâmicas, oficinas e troca de experiências, buscando parceiros para ministrar cursos e atividades sugeridas pela comunidade escolar;
- Melhorar a qualidade do ambiente físico escolar a exemplo do que já foi realizado, como pintura interna, reorganização do espaço da escola, dentre outros;
- Equipar, quando necessário, servidores e professores, a fim de facilitar o trabalho de cada profissional;
- Promover bimestralmente encontros pedagógicos com os servidores da escola;
- Promover momentos de socialização e reflexão com toda comunidade escolar;
- Fortalecer o diálogo entre os segmentos buscando a coletividade;
- Promover avaliação Institucional semestralmente;
- Melhorar as relações interpessoais no ambiente de trabalho;
- Fazer com que o servidor se sinta valorizado e tenha um ambiente prazeroso e estimulador;
- Organizar os horários de aula: TURNO MATUTINO: 07h30min às 12h30 min
TURNO VESPERTINO: 13h00min às 18h00min
- Garantir ações efetivas dos Conselhos de Classe. Os Conselhos de Classe acontecerão ao término da cada bimestre, conforme previsto em calendário. O professor deverá participar



dessas reuniões munido de todas as informações e materiais que se fizerem pertinentes à avaliação do aluno. Informar que o conselho de classe é realizado com 2 anos juntos;

- Oferecer o Atendimento Interventivo às crianças com necessidades de aprendizagem nos diversos anos atendidos nesta I.E;
- Utilizar a sala de informática como recurso pedagógico sistemático;
- Promover a atividade social de maneira inclusiva e interativa entre os professores e alunos através do Recreio de lazer;
- Promover atividades sociais onde haja a interação entre a comunidade escolar, como: Festa Junina, Apresentações Infantis, outros;
- Promover a confraternização dos alunos do 5º ano de despedida da escola com o Serviço de Orientação Educacional;
- Dar suporte e firmar parceria com a Sala de Recursos Generalista e Sala de Recursos Específica de Deficiência Auditiva;
- Dar suporte e firmar parceria com o Serviço de atendimento e Apoio Educacional através Pólo de Transtorno Funcional;
- Oferecer diversos projetos que possa auxiliar no aprender de forma lúdica, prazerosa, construtiva, artística, cultural e cognitiva, como: Projeto Jornal, Projeto Coral e Musicalização, Soletrando, Xadrez e outros;
- Firmar parcerias com Centro de Iniciação Desportiva - CID e Associações Desportivas de: futebol, judô, capoeira, natação, karatê, atletismo;



Da Orientação Educacional

CRE: GUARÁ

Unidade Escolar: Escola Classe 02 do Guará

Orientadora Educacional: Sarah Nubia Braga Sathler

Matrícula: 0243.809-7

Email: 53008570@se.df.gov.br

✓ Breve histórico da realidade escolar

1. Horário de funcionamento da escola:

Matutino: 7h às 12h30

Vespertino: 13h às 18h

2. Horário de funcionamento do SOE:

Matutino: 8h às 12h

Vespertino: 14h às 18h

3. Perfil da clientela: atendimento às crianças oriundas da vizinhança do Guará I, bem como Cidade Estrutural e Setor de Chácaras ASCHAGAS, dentro da faixa etária de 06 a 11 anos.

4. Quantitativo de turmas e alunos da escola: total de 331 alunos distribuídos em 16 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 09 anos /anos iniciais, atendidos no período diurno.

- Matutino: 166 (cento e sessenta e seis) matriculados
- Vespertino: 165 (cento e sessenta e cinco) matriculados



✓ Introdução

De acordo com a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional o(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional integra a equipe pedagógica da UnidadeEscolar incorporando suas ações ao processo educativo global, na perspectiva da Educação em e para os Direitos Humanos, Cidadania, Diversidade eSustentabilidade, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante. (2019, p. 30).

Tendo em vista o que está preconizado no Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, disposto no Art. 127. A atuação do Pedagogo-OrientadorEducacional deve partir do princípio da ação coletiva, contextualizada, integrada à Proposta Pedagógica - PP da unidade escolar, visando à aprendizagem e aodesenvolvimento integral do estudante como ser autônomo, crítico, participativo, criativo e protagonista, capaz de interagir no meio social e escolar e deexercer sua cidadania com responsabilidade. (2019, p.59)

Assim sendo, segue o planejamento da Orientação Educacional para o presente ano letivo:

METAS

❖ CONVIVÊNCIA ESCOLAR E CULTURA DE PAZ

Promover a reflexão sobre o valor da vida, olhando para temas que valorizem o mundo em que vivemos como respeito, compreensão, solidariedade, generosidade, cooperação, buscando desenvolver a empatia para com o outro e a se perceber como indivíduo único, porém com responsabilidade coletiva na construção de uma comunidade mais amorosa e justa; proporcionar estratégias de resolução não-violenta dos conflitos na convivência escolar, gerando aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências para o diálogo.

❖ DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIOEMOCIONAIS

Oferecer ferramentas para o gerenciamento de emoções, convivência harmoniosa em grupo e para desenvolvimento integral do estudante com ênfase no senso de pertencimento, gestão das emoções, capacidade de cooperar, compartilhar e ser empático paravivenciar de modo mais saudável os conflitos inerentes a convivência humana;

❖ COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Incentivar um olhar empático e atento na compreensão do outro e às diferentes realidades e visões de mundo, viabilizando uma resolução mais justa diante de conflitos, através da empatia, compreensão e respeito às diferenças.



❖ INCLUSÃO DE DIVERSIDADES

Sensibilizar estudantes quanto ao respeito ao próximo e o reconhecimento à diversidade racial, étnica, religiosa, de gênero, classes e idade como essencial para prevenção e transformação dos conflitos em espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano.

❖ ENSINO/APRENDIZAGEM

Sensibilizar os estudantes quanto à importância do estudo diário, fomentando o gosto pelo hábito de estudo.

Desenvolver habilidades de organização relativos ao horário de estudo, material escolar e realização das atividades.

❖ CIDADANIA

Fomentar ações que propiciem aos alunos o desenvolvimento da cidadania ativa, através de estímulo a reflexão crítica dos estudantes e da participação estudantil, incluindo as aprendizagens, ensino e liderança, bem como o cumprimento de direitos e deveres.

❖ INTEGRAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

Ampliar a participação dos pais no processo educacional, acompanhando as atividades propostas pelos professores, participando das reuniões de pais e demais atividades escolares destinadas à família.

❖ SAÚDE FÍSICA, MENTAL

Promover hábitos de higiene e de uma rotina saudável.



TEMÁTICA	FUNDAMENTAÇÃO CURRICULAR			ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	EIXO DE AÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO
	Educação em Cidadania D H	Educação em Diversidade	Educação em Sustentabilidade			
Orientação Educacional	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a Orientação Educacional e suas atribuições ao corpo escolar da instituição educacional; • Criar e manter o arquivo para registro de atendimento; • Proceder a registros diários das ações da Orientação Educacional mediante instrumentos como: questionários, entrevistas, relatórios, fichas de encaminhamentos. 	Implantação da Orientação Educacional	Durante todo o ano letivo
Unidade de Ensino	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a clientela da escola; • Conhecer os documentos legais concernentes ao trabalho do Orientador Educacional; • Participar do processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico desta Instituição de Ensino; • Elaborar e colocar em prática o Plano de Ação Anual da Orientação Educacional; • Envolver a comunidade escolar a uma cultura de paz, trabalhando valores e possibilitando o bem-estar de todos; 	Ações Institucionais	Durante todo o ano letivo



				<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir e fazer cumprir o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino Público do Distrito Federal e o Estatuto da Criança e Adolescente; • Participar das avaliações das ações realizadas pela escola; • Colaborar na análise dos indicadores de aproveitamento escolar, evasão, repetência e infrequência; • Colaborar e participar de ações que viabilizem a avaliação das atividades pedagógicas da instituição em que atua; • Elaborar e aplicar instrumentos de coleta de dados, sempre que necessário; • Analisar e interpretar dados coletados; • Elaborar hipótese diagnóstica da situação detectada, bem como discuti-las com professores, coordenadores e direção, considerando o contexto pedagógico da instituição educacional. 		
Ensino/ Aprendizagem	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a participação dos professores na identificação, no encaminhamento e no acompanhamento dos alunos com dificuldades de adaptação, de bem-estar físico, mental e/emocional, de convívio social ou com dificuldades específicas de aprendizagens; • Atendimento individual ou coletivo em situações de acolhimento, apoio para tomada de decisões e encaminhamentos junto à rede de apoio quando houver necessidade; • Participar do planejamento, da execução e da 	Ações junto aos professores	Durante todo o ano letivo



			<p>avaliação das atividades pedagógicas coletivas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar ações integradas com o corpo docente no desenvolvimento de projetos sobre saúde, educação sexual, prevenção ao uso indevido de drogas, meio ambiente, ética, cidadania, convivência saudável, cultura de paz e outros de acordo com as prioridades elencadas pelo grupo e com a Proposta Pedagógica da instituição educacional; • Participar das reflexões e discussões referentes à aplicação de normas disciplinares; • Auxiliar na reflexão e na sensibilização do corpo escolar para a prática da educação inclusiva; • Participar das coordenações coletivas semanais com o corpo docente; • Participar do Conselho de Classe; • Acompanhar ações do professor conselheiro de sua turma; • Contribuir com sugestões e informações nas reuniões pedagógicas com professores e com o Conselho de Classe, bem como nas reuniões extraordinárias; • Refletir e dialogar com o corpo docente sobre os resultados das avaliações, contribuir na busca de soluções às disfunções detectadas; • Participar de estudo de caso dos alunos em situação de dificuldade, quando necessário; • Colaborar no encaminhamento de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, de visão, de fala ou de ajustamento psicossocial para 	
--	--	--	---	--



				o acompanhamento especializado adequado no âmbito educacional ou da saúde, quando necessário; <ul style="list-style-type: none"> • Proceder à devolutiva dos atendimentos e encaminhamentos dos alunos; 		
Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • Participar dos processos de acompanhamento dos estudantes que apresentarem problemas de condutas, dificuldades específicas de aprendizagens e estudantes ANEE; • Acolhimento nas situações de busca espontânea ou indicadas pelos Professores; • Oferecer relação de ajuda e/ou apoio aos estudantes que apresentam dificuldades de adaptação à escola seja na área intelectual, física, emocional e social bem como a suas famílias e/ou responsáveis; • Identificar e acompanhar estudante atendido em instituições especializadas; • Participar da identificação e encaminhamentos de estudantes, que apresentem queixas escolares, incluindo dificuldades de aprendizagem, comportamentais ou outras que interfiram no seu sucesso escolar; • Realizar atendimentos individuais ou em grupos; • Garantir o bom nível de informações a respeito da vida escolar do estudante; • Interpretar e encaminhar dúvidas e questionamentos; • Proporcionar e incentivar reflexões a respeito 	Ações junto aos estudantes	Durante todo o ano letivo



				de valores, autoconhecimento e projeto de vida; <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver oficinas, dinâmicas e/ ou atividades que promovam o desenvolvimento do respeito, da empatia, do autoconhecimento, do trabalho em grupo e do equilíbrio emocional. 		
Cidadania;	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar e conscientizar o educando quanto aos seus direitos e deveres; • Respeitar e valorizar o patrimônio escolar e o cuidado com o outro. 	Ações junto aos estudantes	Durante todo o ano letivo
Inclusão de diversidades;	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar os estudantes sobre os malefícios do bullying e cyberbullying escolar, melhorando as relações interpessoais; • Promover ações que favoreçam ação-reflexão-ação, objetivando um ambiente de paz na escola; 	Ações junto aos estudantes	Durante todo o ano letivo
Integração família/escola	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • Participar do processo de integração escola-família-comunidade, realizando ações que favoreçam o envolvimento dos pais e outros familiares no processo educativo; • Elaborar materiais informativos e esclarecedores aos pais e responsáveis legais; • Buscar ativamente os estudantes ausentes ou com faltas recorrentes sem justificativa, junto aos responsáveis legais; • Identificar e promover reflexões, junto à família, sobre as causas que interferem no avanço do processo de ensino e de aprendizagem do estudante; • Oferecer às famílias subsídios que as orientem 	Ações junto à família	Durante todo o ano letivo



				<p>e as façam compreender os princípios subjacentes à tarefa de educar os filhos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sondar possíveis influências, no ambiente familiar, que possam prejudicar o desenvolvimento do estudante na escola, intervindo ou encaminhando para a rede social de apoio interna ou externa, sempre que necessário; • Atender individual ou coletivamente os pais; • Envolver pais e responsáveis dos estudantes sobre a importância de sua participação na vida escolar de seus filhos; 		
Proteção às crianças e adolescentes	X			<ul style="list-style-type: none"> • Realizar encaminhamentos necessários à rede social com o conhecimento do gestor da instituição educacional; • Estabelecer parceria com profissionais de outras instituições para aprimoramento das ações preventivas; • Identificar e encaminhar, de forma sistematizada, os estudantes que apresentam problemas de conduta, de saúde física, mental e/ou emocional e dificuldades específicas de aprendizagem, quando necessário; • Conhecer e articular ações com as redes sociais existentes na comunidade em que atua. 	Ações em rede	Durante todo o ano letivo
Cultura de Paz	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar momentos de escuta ativa e sensível através de Rodas de Conversa, sensibilizando os estudantes a vivenciar de modo mais saudável os conflitos inerentes a convivência humana; 	<p>Ações junto aos estudantes;</p> <p>Ações em parceria com professores;</p> <p>Ações em</p>	Durante todo o ano letivo



				<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar, promover e participar de projetos que incentivem a boa convivência escolar e a cultura de paz na escola; • Promover reflexão junto aos estudantes sobre o Bullying e Cyberbullying, suas consequências para quem sofre e para quem pratica. 	parceria com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.	
Autoestima		X		<ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexões e/ou ações sobre o cuidado com o corpo e com a mente; • Apoiar e desenvolver ações e/ou reflexões que promovam a valorização da vida; • Motivar a vivência de uma rotina diária saudável. 	Ações junto aos estudantes	Durante todo o ano letivo
Ensino/ Aprendizagem		X		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o Projeto Hábitos de Estudo; • Sensibilizar os estudantes quanto à importância do estudo diário; • Orientar os alunos quanto à organização dos cadernos, com ênfase nos estudantes dos sextos anos; • Promover e incentivar a organização de cadernos. • Acompanhar a vida escolar do estudante; • Buscar melhoria no índice de desempenho dos estudantes; • Produzir material pedagógico necessário para trabalhar o desenvolvimento das metas propostas; • Realizar a busca ativa de estudantes com faltas recorrentes não justificadas, incentivando a assiduidades escolar; • Identificar os fatores que interferem no 	Ações junto aos estudantes	Durante todo o ano letivo



				processo de ensino aprendizagem; • Colaborar na avaliação diagnóstica dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e verificar os fatores que interferem, tentando eliminá-los ou minimizá-los;		
Sexualidades		x		• Divulgar e participar de ações que combatam a exploração e o abuso sexual contra crianças e adolescentes.	Ações junto aos estudantes	2º bimestre

Instrumentos de Avaliação e Indicadores de Resultados:

A conscientização e a prevenção são medidas a serem realizadas de forma contínua, portanto, a avaliação ocorrerá durante todo o processo através da escuta de todos os envolvidos que terão sempre a oportunidade de fazer suas considerações, gerando feedbacks que possibilitarão reflexões e ações que se fizerem necessárias para o alcance das metas estipuladas.



Da Sala de Recursos Generalista

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que elimine as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem ser diferentes daquelas atividades diárias que constituem o dia a dia escolar em sala de aula, porém, vale lembrar, que elas não substituem essas atividades, apenas complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, buscando que eles possam se desenvolver como pessoas atuantes e participativas no mundo que vivemos.

Objetivo Geral

- Desenvolver diferentes atividades com os alunos ANEE's, complementando e/ou suplementando a formação dos alunos, através da Sala de Recursos e nos demais espaços escolares, fazendo com que esses alunos se integrem cada vez mais com a escola, preparando-os para terem cada vez mais autonomia, sendo pessoas atuantes e participativas.

Objetivos Específicos

- Contribuir e produzir condições para aprimorar as práticas escolares, no sentido da Educação Inclusiva, para os atuais e os futuros alunos com alguma necessidade educacional especial;
- Promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos ANEE's;
- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino;
- Compreender o aluno com necessidade específica, assim como demais alunos, como parte de TODA a escola;



- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, respeitando as individualidades dos alunos;
- Buscar a melhor integração dos alunos com necessidades específicas na escola, auxiliando seu desenvolvimento educacional e social, valorizando e respeitando as diferenças de cada um;

Referencial Teórico

Acredita-se numa Educação inclusiva onde todos os alunos possam ter acesso à escola, sendo oferecido a eles alternativas que explorem suas potencialidades, através de uma participação interativa entre todos que estão envolvidos no processo educativo.

O sucesso escolar do aluno com necessidades específicas e sua integração na escola gira em torno da participação efetiva da família, do envolvimento de profissionais qualificados para realizar um atendimento especializado (quando necessário) e da escola.

Essa parceria é muito importante para que o aluno possa participar das aulas de forma efetiva, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Metodologia

Para desenvolver o trabalho na Sala de Recursos, pretende-se explorar os recursos existentes na sala, valorizando o aspecto lúdico da criança, pois a brincadeira já está presente no universo infantil, sendo um ótimo caminho para que possamos atingir nossos objetivos.

Assim como também visamos explorar os recursos tecnológicos da sala, pois existem vários materiais didáticos que auxiliam a diminuir as barreiras das pessoas com necessidades específicas na escola, facilitando e auxiliando sua aprendizagem.

Os atendimentos acontecerão respeitando as individualidades de cada um e buscando atender as metas traçadas para cada aluno. Este atendimento será individual, quando necessário, ou em pequenos grupos, de até três alunos, conforme a necessidade de cada aluno atendido. Esta parceria com os professores de turma é fundamental para o sucesso da Sala de Recursos, assim como a participação da família, que deve estar sempre presente, para que juntos possamos traçar melhor as metas a serem atingidas, estabelecendo uma mesma linguagem com estes alunos.



Para acompanhar melhor todas as atividades, é necessário estar em diálogo constante com a equipe pedagógica e professores das turmas, discutindo o crescimento de cada aluno. E visitas na sala de aula também são previstas ao longo do ano, para que se possa acompanhar bem de perto o rendimento destes alunos no grupo, buscando junto com o professor de sala de aula traçar estratégias que venham superar as dificuldades individuais destes alunos e valorizar suas potencialidades.

Os trabalhos dos alunos também serão sempre expostos na Sala de Recursos, em murais, assim como fotografias, valorizando o que cada aluno é capaz de fazer. Estes trabalhos poderão ser vistos pelos familiares, sempre que eles quiserem, quando buscarem os alunos no fim dos atendimentos realizados. Constantemente estaremos trabalhando a identidade de nossos alunos, buscando melhorar a autoestima dos alunos e trabalhando nas turmas onde estes alunos estão sendo incluídos, de modo que as diferenças sejam sempre respeitadas.

É importante tentar superar as dificuldades de cada aluno, diminuindo as barreiras das diferenças, sem se esquecer de valorizar as potencialidades individuais de cada aluno trabalhado, afinal, todos nós temos qualidades.

Estratégias:

- Promover apresentações diversas no pátio, para sensibilizar a comunidade escolar para a Inclusão;
- Auxiliar os professores no preenchimento da adequação curricular e dar sugestões que auxiliem no desenvolvimento dos alunos em sala de aula;
- Investir na sensibilização e formação dos professores nas reuniões coletivas;
- Promover a socialização dos alunos ANEEs em diversos espaços escolares: sala, pátio, parque, quadra, etc.
- Organizar as atividades dos alunos em pastas, portfólios, fotos, bem como os planos de atendimentos;
- Expor fotografias dos alunos realizando atividades.

Recursos Pedagógicos:

- Revistas e jornais para recortes; Softwares educativos;
- Jogos no computador;



- Materiais como: tesoura, lápis, pincéis, cola, etc.;
- Materiais reciclados;
- Vídeos;



- Músicas;
- Jogos pedagógicos (memória, dominó, quebra-cabeças, boliche, bandinha, material dourado, dinheirinho, palitinhos, tampinhas diversas, caixa de sensações, ficha-conflito, cartelas com numerais, textos de diversos gêneros, jogos de encaixe, jogos de associação, jogos de estratégia, raciocínio, cálculo mental, percepção e memória visual, materiais pedagógicos adaptados às necessidades individuais de cada aluno, alinhavo).

Resultados Esperados

Espera-se que os alunos ANEE's possam com as atividades realizadas na Sala de Recursos e demais espaços escolares, ter uma melhor integração na escola, podendo compreender melhor a rotina escolar, tanto em sala de aula como nos demais espaços educacionais presente em várias escolas (pátio, biblioteca, sala de recursos, laboratório de informática).

Também espera-se, poder construir junto com os professores de turma, que possuem esses alunos, a elaboração de um Plano de Adequação Curricular, para que se possa acompanhar melhor o desenvolvimento destes alunos, vendo seu crescimento individual, respeitando suas necessidades e diferenças.

O trabalho ao longo do ano será acompanhado pela equipe pedagógica, e sempre procurando parcerias com os professores de turma, familiares e outras instituições e profissionais externos (equipe multidisciplinar), visando o melhor desenvolvimento dos alunos atendidos.

A Sala de Recursos visa atender os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo à TODOS os alunos o direito de receber uma educação de qualidade, para que possam conviver na escola e na sociedade, de forma participativa e atuante, vivendo e respeitando as diferenças individuais.

Avaliação dos alunos com atendimento educacional especializado

A avaliação educacional, enquanto um processo dinâmico que considera tanto o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configura-se em uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu



progresso individual, prevalecendo nessa avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

A avaliação dos alunos com necessidades especiais deve ser elaborada através de Parecer Descritivo pelo professor da classe comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado, considerando todos os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. A avaliação final deve conter a indicação de permanência ou avanço nos diversos níveis de ensino, estabelecendo consenso entre os professores, a equipe diretiva e a família dos alunos envolvidos.

A proposta de avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) será através de registros e anotações diárias do professor, portfólio, relatórios e arquivos de atividades dos alunos, em que vão relacionando dados, impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem.

DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é um espaço voltado para participação e integração professor-coordenador com foco no estudante, buscando assim desenvolvimento de todo o fazer pedagógico.

Propiciando a cooperação entre as partes como forma de organizar, refletir sobre as práticas pedagógicas buscando estratégias para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

A coordenação pedagógica se faz necessária para implementação de uma melhor qualidade no processo de ensino/aprendizagem, onde o trabalho coletivo contribui para a organização e otimização do espaço escolar.

O professor é agente fundamental do processo pedagógico, cabe ao coordenador estabelecer conexões para adequar o trabalho à realidade sociocultural no qual a instituição de ensino está inserida.

OBJETIVOS



Oferecer condições para que o corpo docente trabalhe coletivamente as propostas curriculares, em função da realidade da comunidade escolar a que pertencem.

Ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

Fazer a ponte comunicativa entre os grupos de professores ano/turno no propósito de fluidez dos diálogos e melhoria das práticas pedagógicas.

Da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA

UE: Escola Classe 02 do Guará

Telefone:3901-3707

Diretor(a): Cíndia Rodrigues e S.C. Cury

Vice-Diretor(a): Florisvaldo Fernandes da Silva

Quantitativo de estudantes: 308

Nº de turmas: 16

Etapas/modalidades: Anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos/Ciclos

Serviços de Apoio: Sala de Recursos, Orientação Educacional e Sala de Apoio à Aprendizagem

EEAA: Pedagoga - Patrícia Viana da Silveira Pessoa Martins - Mat.216745X

Psicóloga(o): carência não preenchida.

Eixos sugeridos:

- Coordenação Coletiva
- Observação do contexto escolar
- Observação em sala de aula
- Ações voltadas à relação família-escola
- Formação continuada de professores
- Reunião EEAA
- Conselhos de Classe
- Acompanhamento do Projeto Interventivo
- Projetos e ações institucionais
- Atendimento de acompanhamento mediado
- Reunião com o Serviço de Apoio à Aprendizagem
- Organização do trabalho pedagógico
- Intervenções pedagógicas
- Planejamento EEAA
- Eventos
- Reunião com a Gestão Escolar
- Estudo de caso



Eixo: Coordenação Coletiva					
Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Participação em reuniões coletivas	Promover a manutenção de espaços que viabilizem trocas de experiências pedagógicas Contribuir com a formação contínua e orientações pedagógicas diversas.	Participar semanalmente das coletivas, escutando e intervindo de acordo com as demandas; Proporcionar formações conforme demandas surgidas, trazendo também formadores de fora da IE.	Semanalmente e (quarta-feira)	Direção Professores Equipes de Apoio	



Eixo: Observação do contexto escolar

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Mapear em conjunto com outros profissionais e Gestão Escolar as fragilidades e potencialidades da instituição escolar.	Buscar formas/estratégias de ação para melhoria da qualidade de ensino e relações/convivência que se constituem no espaço escolar.	Observação em todo contexto escolar Escuta sensível e afetiva com a comunidade escolar	Ao longo do ano letivo	Gestão Escolar, EEAA, Gestão, Orientação Educacional, SRG, professores, estudantes, pais e servidores.	Por meio de conversas formais e informais, da observação de mudanças esperadas na rotina dos estudantes e consequentemente nos avanços das aprendizagens. Conversar, pesquisa escrita ou via Google Formulários, registros e análises.

Eixo: Observação em sala de aula

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Observação dos estudantes em vários contextos escolares.	Conhecer a dinâmica escolar e como o estudante se percebe neste contexto.	Participação e observação também em sala de aula com anuência do professor regente.	Ao longo do ano letivo .	pedagoga e professor regente .	Ao longo do processo.
Diversos estudantes encaminhados dos 1º anos	Observar o contexto da sala de aula; conhecer a metodologia de trabalho do professor; identificar os processos	Combinar com a professora as ações que podem ser necessárias para o momento; interagir	Ao longo do ano letivo.	Pedagoga EEAA, Professoras dos 1º anos e coordenação pedagógica.	Realizar observações em sala de aula



	avaliativos utilizados com a turma; conhecer os motivos dos encaminhamentos.	com estudantes; registrar as observações.			
--	--	---	--	--	--

Eixo: Ações voltadas a relação família-escola

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Reunião com as famílias dos estudantes encaminhados a EEAA.	<p>Informa a família sobre o processo de avaliação na perspectiva institucional, e realizar conversa com a família para compreensão do contexto do estudante. Orientações quanto ao processo de ensino-aprendizagem do estudante.</p> <p>Orientar e sensibilizar os pais quanto a importância da participação deles na vida escolar.</p>	Reunião realizada na sala de atendimento da EEAA.	Durante o ano letivo	Professora do EEAA, OE Professor Regente	Registro específico do EEAA.



Formação continuada de professores

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
<p>Realização de Oficinas e Roda de conversa.</p> <p>Elaborar pauta de formação continuada de acordo com a demanda escolar e mapeamento.</p> <p>Informar sobre a disponibilidade de formação continuada EAD ou presencial em plataformas credenciadas pela SEDF.</p>	<p>Contribuir com a formação continuada dos profissionais da escola, organizando e promovendo reflexão acerca dos temas solicitados ou identificados no mapeamento escolar.</p>	<p>Oficinas com temas a definir.</p> <p>Apresentação de slides, vídeos, músicas, debates, dentre outras estratégias.</p>	<p>Datas a serem definidas de acordo com a demanda escolar.</p>	<p>Pedagoga da EEAA, Equipe Gestora, Supervisão, Coordenação, professores, EAA, SAA, OE e convidados.</p>	<p>Ao final de cada evento com análises das respostas dos participantes que serão elaboradas com especificidade para cada momento.</p>

Planejamento da EEAA

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
<p>Planejar ações a serem desenvolvidas no âmbito da EEAA</p>	<p>Avaliar o trabalho desenvolvido na semana anterior e planejar as atividades para a semana seguinte</p>	<p>Organizar as ações a serem executadas pela EEAA durante a semana</p>	<p>Uma vez por semana</p>	<p>Pedagoga EEAA</p>	<p>Autoavaliação e registro de procedimentos.</p>



Reunião com a Gestão Escolar

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Leitura e análise da Proposta Pedagógica e do Replanejamento Curricular de 2022	<p>Observar e analisar a unidade escolar, com o intuito de promover ações que propiciem o sucesso escolar.</p> <p>Avaliar ações desenvolvidas anteriormente</p> <p>Planejar ações e estratégias para atuação em conjunto, tais como: formações e palestras solicitadas pelos gestores e/ou corpo docente.</p>	Elaborar um plano de ação para organização e acompanhamento do trabalho pedagógico.	<p>Nas coordenações coletivas/mensais via Google Formulários.</p> <p>Mensalmente</p>	<p>Equipe Gestora, Pedagoga EEA, Coordenadoras, Orientação Educacional e Supervisão.</p> <p>Direção</p> <p>Supervisão Escolar</p> <p>Equipes de Apoio</p>	<p>Feedback dos professores na coordenação coletiva e por meio de pesquisa via Google Formulários.</p> <p>Os propósitos serão definidos e executados em consonância com a cultura e os valores escolares.</p>

Estudos de caso

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Participar dos estudos que visem garantir a inclusão e procedimento de mudança de turma dos estudantes da unidade escolar.	Garantir a perspectiva da educação inclusiva, apoiando-se em políticas públicas educacionais reconhecedoras da diferença e da necessidade de condições distintas para efetivação do processo de ensino-aprendizagem de	Analisar o caso e juntamente com a equipe escolar qual será a turma ideal para o melhor atendimento do estudante.	Anualmente para todos os estudantes com necessidades educativas especiais da escola.	Serviço de Apoio à Aprendizagem SEAA e Itinerante da área (S/DA, DV, SC, AH), do SOE, da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do	Registro em formulário próprio a ser guardado no dossiê do estudante.



	estudante com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltiplas (DMU), Deficiência Visual (DV), Surdez / Deficiência Auditiva (S/ DA), Surdocego (SC), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/ Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/ SuperDotação (AH/ SD) ou Transtornos Funcionais Específicos (TFE).			professor regente com a anuência da CRE e SUBIN/ DEIN. Conforme consta: https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/ .	
--	---	--	--	---	--

Conselho de Classe					
Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Participação em todos os conselhos de classe	Escuta sensível das demandas de cada turma.	Organizar as demandas para as próximas ações da EEAA.	Bimestralmente	Equipe escolar envolvida diretamente com o estudante.	Momento em que se tem a oportunidade de avaliar o processo de ensino e aprendizagem e as intervenções oferecidas pelo corpo docente e demais apoios pedagógicos da escola, como o projeto interventivo, por exemplo.



Acompanhamento do Projeto Interventivo					
	Objetivos	Procedimentos	Cronograma	Profissionais Envolvidos	
Monitorar e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Interventivo desenvolvido na Unidade Escolar	Garantir o desenvolvimento de diversos tipos de atividades em tempos e espaços escolares flexibilizados. Juntamente com a equipe pedagógica e garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (RESOLUÇÃO Nº 01/2012 - CEDF) e os estudantes enturmados em classes de Correção da Distorção Idade-Série (CDIS) deverão ser sempre incluídos em todas as estratégias do 1º e 2º Ciclo, ajustadas, quando necessário, às suas especificidades e de acordo com orientações da Sala de	Participar de todas as reuniões, discussões e de planejamento de execução do Projeto Interventivo da escola.	Durante todo o ano letivo.	Professor regente; contudo, a equipe diretiva e a de coordenação pedagógica, os orientadores educacionais, os pedagogos e os psicólogos são sujeitos partícipes e corresponsáveis nesse processo	Acompanhar e catalogar todos os registros das ações pertencentes à elaboração, realização e avaliação do PI.



	Recursos, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Orientação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Conforme consta nas Diretrizes Pedagógicas para organização escolar.				
--	---	--	--	--	--

Reunião com a itinerante doSAA					
Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Acompanhamento do processo de atendimento dos estudantes TFE's.	Encaminhar os estudantes TFE's, acompanhar o desenvolvimento deles durante o período de atendimento na SAA.	Trocar informações sobre o desenvolvimento dos alunos atendidos pela SAA, através do formulário de encaminhamento e subsequentes providências.	Conforme demanda.	SEAA Profissional SAA Itinerante SAA	Consulta periódica para avaliar a adesão ao Serviço de Apoio à Aprendizagem.



Organização do Trabalho Pedagógico

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Assessoria ao professor no planejamento de projetos, reagrupamentos, ações interventivas e conversas com os estudantes e/ou pais, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que apresentam queixa escolar.	Promover com o professor situações didático pedagógicas para melhoria nos processos ensino/aprendizagem.	Atendimento individualizado ou em pequenos grupos, sugestão de materiais para leitura e/ou confecção.	Nas coordenações pedagógicas com dias/horários a definir.	Pedagoga da EEAA, supervisão e coordenação pedagógica	Avaliação realizada através de análises de testes psicogêneses, debates e discussões acerca da promoção das aprendizagens e elaboração de ações interventivas. Registros realizados em formulários.

Intervenções Pedagógicas

Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos/ Estratégias	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Acompanhar o processo de ensino/aprendizagem e promover a autoestima e motivação dos estudantes.	Garantir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que possuem diagnóstico de Transtornos Funcionais Específicos (TFEs) e Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (ENEEs).	Orientação e assessoria ao professor e a família. Coordenação coletiva propositiva com palestras e oficinas didático pedagógicas.	Nas coletivas pedagógicas com dias/horários a definir.	Pedagoga da EEAA, Orientação Educacional e SAA.	Análise das respostas via Google Formulários pelos professores e estudantes.



		Trabalho articulado com a Orientação Educacional e Sala de Apoio à Aprendizagem para promover organização de estudos, rotina, vídeos motivacionais, escuta sensível e afetiva aos estudantes.			
--	--	---	--	--	--



Do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

O DESENVOLVER DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NA ESCOLA E PARA A VIDA



I. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo de aprendizagem é complexo, envolve tanto questões cognitivas quanto emocionais e ambientais. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem exerce no espaço escolar, intervenções multifocais, entre elas favorecer o desempenho escolar dos estudantes, com vistas à concretização de uma cultura do sucesso escolar, por meio de situações didáticas de apoio à aprendizagem e de alternativas teórico- metodológicas de ensino para construção de habilidades e competências dos estudantes, bem como, atua junto à família e comunidade escolar de forma preventiva e interventiva, tornando-as, cor responsáveis no desenvolvimento das aprendizagens (Art. 32 Orientações Pedagógicas sobre as atribuições da Equipe Especializada de Aprendizagem).

É notório o elevado percentual de encaminhamentos para o SEAA por parte dos professores, tendo como queixa a desatenção, hiperatividade, dificuldades no processo de alfabetização, problemas emocionais, etc. E os estudantes são encaminhados para o serviço médico para diagnóstico, realizados, muitas vezes, de forma rápida e indicado medicações, que são às vezes indevidas, sabemos que o diagnóstico por si só não é relevante, mas sim, a busca de estratégias de intervenções no espaço escolar e familiar, como também no Espaço da Sala de Apoio à Aprendizagem.

Para a criação desse projeto de intervenção, buscou-se o entendimento do processo de aprendizagem, em uma leitura pautada nas neurociências e na perspectiva histórico-social.

Na literatura científica, há pesquisas que evidenciam a importância das funções executivas no processo de aprendizagem, mais especificamente nas competências aritmética e de leitura. DIAS 2014, cita autores que evidenciam que as habilidades executivas têm se mostrado relevantes à aprendizagem (BODROVA & LEONG, 2007), estando relacionadas ao desempenho escolar (BLAIR & DIAMOND, 2008; CAPOVILLA & DIAS, 2008) e, de modo mais específico, às competências aritméticas (MENON, 2010) e de leitura (CUTTING, MATEREK, COLE, LEVINE, MAHONE, 2009). A pesquisadora DIAMOND resume uma série de aspectos da vida que estão relacionados às Funções Executivas (DIAMOND, 2013), entre elas a saúde mental. As Funções Executivas estão comprometidas em uma série transtornos mentais: adição, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Conduta, Depressão, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e Esquizofrenia, portanto oferecer no espaço da Sala de Apoio à Aprendizagem intervenções para a estimulação das funções executivas e das habilidades socioemocionais, é de fundamental importância, para prevenção de Transtornos



Mentais, bem como para ajudar os estudantes a buscarem estratégias para lidar com os pontos fracos, em decorrência dos transtornos funcionais.

As Funções Executivas (FE) são um conjunto de habilidades complexas que nos permitem direcionar o nosso comportamento para metas e objetivos, flexibilizar estratégias e pensamentos, assim como autor-regular-se, controlar os impulsos, tomar decisões, realizar planos e solucionar problemas, sempre monitorando nosso progresso. Também pode ser considerado o conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que estão envolvidas no controle e direcionamento do comportamento, responsáveis por orientarem e gerenciarem funções cognitivas, comportamentais e emocionais (DIAS, 2013; MALLOYDINIZ, FUENTES, MATOS, & ABREU, 2010) (DIAS e SEABRA, 2013; MALLOYDINIZ et al., 2008).

As Funções Executivas atingem sua maturidade mais tardiamente, apresentam um desenvolvimento mais intenso entre 4 e 8 anos (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011), e ao longo da adolescência até o início da vida adulta. Por conta desse longo processo de maturação e desenvolvimento, as Funções Executivas são susceptíveis a desvios do seu desenvolvimento, acarretando prejuízos e comprometimentos dessas habilidades. Portanto, percebe-se a importância na intervenção precoce, a começar no primeiro ano do ensino fundamental, para prevenir o surgimento de transtornos, bem como nos anos seguintes até o segundo bloco do Ensino fundamental de 9 anos, para viabilizar ações de prevenção e enfrentamento à medicalização indevida na educação, conforme o Plano Distrital de Educação do DF Estratégia 2.3. Percebe-se também a necessidade de orientação aos pais e professores, que lidam no dia a dia com crianças e adolescentes com transtornos (transtornos de Aprendizagem (TDA/H), Transtorno Opositor desafiante (TOD), Transtornos de Conduta(TC), Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e os Transtornos de Aprendizagem, no sentido de minimizar as consequências, por meio da autorregulação dos comportamentos inadequados.

O projeto será conduzido pela Professora da Sala de Apoio à Aprendizagem, que tem formação em Psicologia, e atenderá estudantes diagnosticados com Transtornos Funcionais da EC 01, EC 02, EC 03 e alguns estudantes da EC 05, no Polo da EC 02 do Guará.

II. OBJETIVOS

GERAL: Estimular as funções cognitivas e, em especial, as funções executivas e as habilidades socioemocionais para que os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos alcancem sucesso nas aprendizagens.



ESPECÍFICOS:

- Promover acolhimento aos estudantes, por meio de estratégias que os levem a se sentir pertencente ao grupo;
- Realizar mediação para que os estudantes elaborem as regras de convivência do grupo, para que consigam aproveitar ao máximo as estratégias e atividades propostas;
- Utilizar o filme “Vida de Inseto” como instrumento para reflexão dos estudantes sobre a auto regulação, a flexibilidade cognitiva, a organização e planejamento das ações, a memória de trabalho, a convivência em grupo e os seus desafios, etc;
- Promover a Psicoeducação por meio dos personagens da Colônia de Formigas, em cada componente da função executiva (planejamento, controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, e metacognição), para reflexão dos pontos fortes e fracos de cada um e ajudar os estudantes a utilizar estratégias para vencer os pontos fracos;
- Propor atividades que sejam do interesse do estudante, dentro do programa de estimulação neuropsicológica da cognição em escolares: Ênfase nas Funções Executivas, para desenvolvimento da organização, planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e metacognição;
- Utilizar recursos para que os estudantes conheçam as emoções e sentimentos e consigam identificar as suas próprias emoções e sentimentos, e aprendam a se auto regular;
- Ajudar os estudantes a identificarem a relação entre o Pensamento e os sentimentos;
- Favorecer a reciclagem dos pensamentos não favoráveis para que tenham bons sentimentos;
- Estimular a autoestima;
- Levar os estudantes a reconhecer as potencialidades;
- Desenvolver as habilidades sociais;

III. DESENVOLVIMENTO

Os atendimentos serão realizados pela profissional da Sala de Apoio à Aprendizagem durante o ano letivo, e participará os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos que serão encaminhados para o Polo de Atendimento na EC 02 do Guará, a saber, os estudantes da EC 01, EC 02, EC 03 e alguns da EC 05. Os atendimentos serão realizados no turno contrário à matrícula, em grupos de até 6 estudantes. O estudante permanecerá no atendimento durante 1 (um) ano, salvo se houver justificativa encaminhada pelo professor da SAA que explicita a necessidade de continuidade no atendimento.

As estratégias e atividades serão desenvolvidas de forma lúdica, utilizando como base, o Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em escolares: ênfase nas Funções Cognitivas (PENcE), que visa a aperfeiçoar e a potencializar as Funções Executivas e processos cognitivos relacionados, bem como estimular os



processos de metacognição dos estudantes, que é levá-los a conhecer os seus próprios processos cognitivos e as estratégias de aprendizagem que domina com maior ou menor sucesso. Serão utilizadas atividades lúdicas, tais como, os personagens da Colônia de Formigas, abordando os diversos componentes executivos (controle inibitório, memória de trabalho, planejamento/organização e flexibilidade cognitiva), e a psicoeducação, que são ações que buscam promover a conscientização a respeito dos transtornos funcionais e do funcionamento cognitivo e estratégias para superar as fragilidades. Serão também utilizadas atividades para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais que serão aplicadas conforme a individualidade e subjetividade de cada estudante.

Os materiais utilizados serão data show, filme Vida de Inseto, personagens da colônia de formigas, livros de histórias, cartazes com gravuras do cérebro, dado das emoções, termômetro das emoções, caixa da calma com vários itens para relaxamento, atividades impressas, jogos, diário de bordo, etc.

IV. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, realizada no decorrer do ano, por meio do feedback dos estudantes e responsáveis.

V. BIBLIOGRAFIA

Allen, G.V. - Eu e os Meus sentimentos -Rio de Janeiro 2020 Editora Sextante.

Caminha, M. Renato e Caminha, G. Marina - Apostila Baralho das Emoções

Fonseca, Rochele e Cardoso, Caroline - Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares: Ênfase nas Funções Executivas - Book Toy 2016

Fuentes, D; Malloy-Dinis, Leandro e Col. - Neuropsicologia Teoria e Prática - Artmed 2008



Publicações da SEEDF - Portaria 39 de 09 de março de 2012; Portaria n.º 414 de 03 de maio de 2022.

VI. CRONOGRAMA

- ETAPAS DE EXECUÇÃO
 1. Recebimento da ficha de captação por escola com a relação dos estudantes que serão atendidos na SAA.
 2. Realização de reunião com os pais para apresentação do atendimento e assinatura do termo de compromisso.
 3. Formação dos Grupos de atendimentos com os respectivos dias e horários.
 4. Início dos atendimentos.
 5. Sondagem inicial dos estudantes para planejamento de atividades e mediações pedagógicas;
 6. Elaborar plano de intervenção individual ou grupal, considerando os aspectos apresentados nas fichas de encaminhamento;
 7. Planejamento e confecção das atividades de intervenção;
 8. Elaboração do Relatório de Acompanhamento Pedagógico Individual;
 9. Reunião de devolutiva aos profissionais da EEAA.
 10. Reunião de devolutiva aos responsáveis;



CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

AÇÕES	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	julho	Agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro
Organização e planejamento da SAA	x	x									
Recebimento da ficha de captação com relação dos estudantes		x									
Reunião com os responsáveis		x									
Organização dos grupos de atendimento		x									
Início dos atendimentos			x								
Avaliação inicial dos estudantes			x								
Planejamento de atividades e mediações pedagógicas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Elaborar plano de intervenção individual ou grupal, considerando os aspectos apresentados nas fichas de encaminhamentos;			x	x							
Elaboração do Relatório de Acompanhamento Pedagógico Individual										x	x
Reunião de devolutiva aos profissionais da EEAA										x	x
Reunião de devolutiva aos responsáveis;										x	x



PROJETO JOGOS

Introdução

“Brincar é o trabalho da infância.” O brincar livre e o brincar dirigido são essenciais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. (Piaget, 1962)

As crianças, desde os primeiros anos de vida, aproveitam grande parte de seu tempo brincando, jogando e desempenhando atividades lúdicas. A brincadeira e os brinquedos lhes são tão fundamentais como a alimentação. A criança tem necessidade do lúdico, e a falta dessa compreensão do adulto pode iniciar o desinteresse pelas atividades escolares.

Nessa perspectiva, o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade. Independente da fase (idade) em que se encontra, o jogo acrescenta leveza à rotina escolar fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa. A aprendizagem lúdica é também utilizada em ambientes diversos tais como, hospitais, asilos, etc..

Assim sendo, por que não se pode desenvolver o estudo e a brincadeira, ambos necessários ao desenvolvimento da criança, a partir de uma atividade única, comum, onde seja possível aprender brincando?

O brinquedo, a brincadeira e o jogo, são essenciais para estimular o desenvolvimento da criança. Para Santos (1997), a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando para uma boa saúde mental, prepara para o estado fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

De acordo com Dohme (2003), a aprendizagem se constrói através de um processo interno do aluno, fruto de suas próprias pesquisas e experimentações, sendo que o professor atua como o mediador. Tais características podem ser obtidas através do lúdico, seja na forma de jogos e brincadeiras, como aponta Friedmann (1996).



Justificativa

Trabalhar o lúdico objetiva investigar como essa atividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Os jogos e brincadeiras desenvolvem na criança várias habilidades como a atenção, memorização, imaginação, enfim, todos os aspectos básicos para o sucesso da aprendizagem, que está em formação.

Considerando a educação infantil como base da formação sócio educacional de todo cidadão, o lúdico se constitui num recurso pedagógico eficaz que envolve o aluno nas atividades, permitindo a criança se desenvolver cognitivamente.

As atividades lúdicas são formas de expressar a corporeidade, e desta forma a criança está operando sobre objetos, interagindo com colegas e professor, desenvolvendo estruturas mentais, sócio-afetivas e motoras (BURGOS, 1997).

A partir de experiência e observação em turma pode-se perceber que os resultados são melhores quando os temas são trabalhados com ludicidade. Os alunos preferem os jogos e as brincadeiras e os resultados são percebidos de forma positiva nas demais atividades desenvolvidas em classe.

E perceptível que os professores se interessam por atividades lúdicas, contudodiante da demanda voltada para relatórios, atividades que desenvolvem a aprendizagem norteadas pelo currículo, o tempo que o professor tem acaba sendo escasso e isso implica em uma necessidade de que haja uma ação na escola para desenvolver uma atividade lúdica.

Assim sendo, os docentes necessitam de jogos comouma ferramenta indispensável para o trabalho cotidiano na aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, esse projeto tem por objetivo subsidiar o professor na constituição lúdica das aprendizagens das crianças, onde a proposta é pesquisar e confeccionar material lúdico de acordo com a necessidade ou grau de dificuldade de cada conteúdo e das aprendizagens.

Os jogos e brincadeiras serão pensados e confeccionados para serem utilizados dentro da diversidade de cada sala. O responsável pelo **Brincar, jogar e aprender** irá capacitar



multiplicadores para que possam realizar as brincadeiras em sala de aula e durante os recreios. Onúmero de multiplicadores será escolhido conforme a quantidade de alunos em cada turma.

Objetivo geral

Proporcionar encontros lúdicos para os estudantes numa sala específica para jogos, confeccionar material para que o professor possa trabalhar de forma transdisciplinar as habilidades propostas no Currículo em Movimento e sugerir atividades para que as crianças possam aprender brincando.

Objetivos específicos

Confeccionar material lúdico pedagógico que possa:

- Proporcionar prazer ao estudar;
- Aprender respeitar regras;
- Aprender a importância da organização;
- Aprender a aceitar frustrações;
- Incentivar a se superar;
- Aceitar que é capaz de realizar as atividades;
- Promover a concentração;
- Desenvolver o senso crítico;
- Compartilhar o saber;
- Desenvolver o raciocínio lógico;
- Desenvolver relação espaço tempo;
- Promover a troca de ideias;
- Motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança;
- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia;
- Incentivar a criatividade;
- Aguçar a imaginação;
- Propiciar a ampliação do conhecimento.



Metodologia

Durante o desenvolvimento do projeto os jogos serão confeccionados e/ou orientados de acordo com a necessidade específica de cada aluno ou grupos da aula. Segundo Lydia Hortélio “deve-se brincar para ser feliz, porque brincando estão aprendendo muito mais do que a gente consegue ver. Ele mexe na alma e quando se compreende isso, não tem mais medo de dizer que está brincando”(2008).

Nesse sentido Hortélio (2008) afirma que “... brincar é preciso. Que levar a criança a brincar é uma tarefa inadiável. As escolas deviam tomar consciência disso, mas os recreios foram encurtados porque cada vez mais a preocupação é com o conteúdo. É preciso brincar para afirmar a vida.”

Nessa perspectiva, as vivências e atividades práticas não sofrerão interferência direta do professor mediador e nem do regente. Estes participarão quando solicitados pelo aluno, para que haja a abertura de momentos e espaços onde possa ocorrer o despertar de potencialidades criativas dos agentes das aprendizagens, que são as próprias crianças, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

Para que o projeto seja exitoso será necessário que haja pesquisa de forma continuada buscando fundamentação teórica e legal nos documentos norteadores e em bibliografias específicas, do ensino fundamental e em sites próprios sobre o tema, adequando às brincadeiras de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento de cada criança, por parte da coordenadora/ executora do projeto.

O projeto se desenvolverá durante todo o ano letivo com atendimentos quinzenais, atendendo a princípio os 4ºs e 5ºs anos.

Material

- Material reciclável;
- Lápis;
- Caneta hidrocor com pontas de tamanhos diferentes;
- Pincel atômico de cores variadas;



- Borracha;
- Apontador;
- Régua;
- Colas diversas;
- Tesoura;
- Estilete;
- Durex colorido;
- Fita dupla face;
- Papel contact;
- Plástico para plastificar;
- Plastificadora;
- Grampeador;
- Tecido;
- Papeis diversos;
- E.V.A.;
- Computador com acesso a internet;
- Impressora e material para impressão;

Avaliação

Acontecerá de forma continuada durante o ano letivo conforme observação do professor regente.

Fundamentação Legal

De acordo com o **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Art. 4º** É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. **Art. 16.** O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: **IV** - brincar, praticar esportes e divertir-se.



Segundo o item 1 do Artigo 31 da **Convenção Internacional dos Direitos da Criança – CDC**. Os Estados-partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem com à livre participação na vida cultural e artística.

Constituição Federal 1988. Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Bibliografia

BURGOS, M. S. As atividades lúdico-desportivas e sua relação com o desenvolvimento integrado da personalidade em crianças de 7 a 11 anos. Dissertação de Doutorado, Universidade de Salamanca, Espanha, 1997.

DOHME, Vânia D'Ângelo. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Unicamp, 2001

www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/jessica_e_paula/JOGO.doc. Acesso em 20/set/2012.

HORTELIO, Lydia . É preciso brincar para afirmar a vida, 2008

<http://www.memoriasdofuturo.com.br/noticiaaberta/-preciso-brincar-para-afirmar-a-vida---lydia-hortelio>. Disponível em 27/abril/2018.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, J. Play, Dreams, and Imitation in Childhood. Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W. W. Norton & compagny; 1962.



SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.



PROJETO MUSICALIZAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O canto coral é uma atividade prevista na nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases) e tem a capacidade de desenvolver na criança a auto-estima e valorização do “SER”, transformando atitudes e recriando o sentido de cidadania. A atividade promove integração entre os participantes, além de ser uma das mais eficazes formas de musicalização.

Segundo Penna, musicalizar é:

“desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (PENNA 1990, Pág. 22).

Para Campos (2000), musicalizar é “despertar para a linguagem sensível dos sons, fazendo vibrar o potencial presente em todo ser humano”, completando ela diz que, musicalidade pode ser interpretado como:

“uma maior ou menor capacidade de reação ao estímulo sonoro, variável de pessoa para pessoa, sendo essa capacidade consequência de maior ou menor disposição interna e vivência individual. Por isso, a Educação Musical começa aos primeiros contatos do bebê com sua própria mãe, nos seus impulsos de comunicação expressiva, que é seu balbuciar, e nos primeiros contatos com os sons que o rodeiam” (Pág.37).

Pode se afirmar que a participação em um coral, como em qualquer manifestação musical, pode provocar um desejo pela interdisciplinaridade de conhecimentos artísticos, pois, a partir da experiência musical vivenciada, os integrantes do coro podem interessar-se pela literatura, pelas artes plásticas e até mesmo por outras ciências e técnicas como bem coloca, Snyders (1992).

Quanto à importância sócio-cultural do canto coral, vale recordar que: “A música, concebida como função social, é inalienável a toda organização humana, a todo agrupamento social”



(SALAZAR, 1989, p. 47). Nessa perspectiva, o conceito da inclusão social, como forma de melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, revela uma importância ímpar. As oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefugável do homem, independentemente de suas origens, raça ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana.

Mário de Andrade também louvara as possibilidades terapêuticas que se pode extrair da prática generalizada do “canto em comum” junto a grandes massas. No seu Ensaio sobre a música brasileira, ele colocou que os compositores brasileiros deveriam dar mais valor à prática coral e ao seu valor social.

A música não adoça os caracteres, porém o coro generaliza os sentimentos. [...] É possível a gente sonhar que o canto em comum pelo menos conforte uma verdade que nós estamos não enxergando pelo prazer amargoso de nos estragarmos pro mundo... (ANDRADE, 1962, p. 64-66)

Villa-Lobos desencadeou a sua famosa investida em coral, que se alastrou como um movimento didático-político-musical, implantando na escola do Estado Novo o ensino do canto coletivo. Isso se deu um pouco antes do pronunciamento de Mário de Andrade.

Com uma vertente nacionalista, o canto em conjunto foi concebido por Villa-Lobos, baseando-se na incorporação de elementos muito fortes na cultura brasileira de sua época e concebendo a música como meio de renovação e formação moral, cívica e intelectual. Nesse sentido, o compositor também desvelou a perspectiva sócio-educativa do canto coral, que poderia do seu ponto de vista, desempenhar papel fundamental na educação escolar, desde a infância.

O povo é, no fundo, a origem de todas as coisas belas e nobres, inclusive da boa música! [...] Tenho uma grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso ético, como iniciação para uma futura vida artística. [...] A minha receita é o canto orfeônico. Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música. Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade; é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar (VILLA-LOBOS, 1987, p. 13).

Inúmeras vezes o poder de socialização do canto coletivo foi reiterado por Villa-Lobos. Sua grande figura, como educador e criador de inúmeras obras voltadas exclusivamente para a realização e para o estudo do canto orfeônico, pode ser entendida na perspectiva do desenvolvimento do cidadão brasileiro e de suas potencialidades musicais, já que a música foi por



ele considerada um fator intimamente ligado à coletividade, “uma vez que ela é um fenômeno vivo da criação de um povo” (VILLA-LOBOS, 1987, p. 80). Resumindo suas concepções

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. [...] O canto orfeônico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87-88).

Dentro de um coral, diversos trabalhos de educação musical podem ser desenvolvidos, dentre os quais destacam-se as atividades de orientação vocal, ensino de leitura musical, solfejo e rítmica. Também nessa perspectiva, o coro pode auxiliar no processo de aprendizagem de cursos de graduação, nos quais podem ser implantadas as atividades de coros-escola e coros-laboratório (RAMOS, 2003).

2. JUSTIFICATIVA

É conhecida a importância da música na vida das pessoas, seja no tocante à saúde, auto-estima, conhecimento, entre outros. A atividade do coral visa, estimular os seres humanos a desenvolverem talentos ou habilidades além do seu ambiente de convivência diária. Também desperta a liderança, comunicação (respiração e expressões verbais corretas) e apresentação em público. Pode-se assim dizer que participar de um coral pode ser fonte de riqueza e uma troca constante de informações, elevando assim a auto-estima das pessoas.

Segundo matéria publicada no “Jornal do Brasil” ([Ciência e Tecnologia](#) 20/06/2012) os benefícios resultantes da mistura de inserção social e música, são muito comuns de serem encontradas, no estilo canto coral, pois a música é capaz de trazer a leveza para as adversidades do dia a dia. Outro detalhe muito [importante](#), é que através dos exercícios vocais, muitas pessoas conseguem diminuir ou até mesmo abandonar o uso do fumo, álcool, e drogas. Agentes, que prejudicam os pulmões e os reflexos auditivos e visuais.

A música está sempre presente em todos os momentos da vida. E mais do que embalar doces lembranças, ela é capaz de trazer muitos benefícios para o corpo e a mente. Já está mais do que provado que a música reage de forma positiva no cérebro, e tocar instrumentos, fortalece e melhora a coordenação motora. Além disso, a música diminui o estresse e reforça o sistema imunológico,



reduzindo os sentimentos de ansiedade, solidão, e depressão, males que atingem a sociedade

Assim sendo, este projeto busca contribuir no desenvolvimento do aluno, especialmente no que diz respeito à alfabetização, à socialização e a expressão corporal e possibilitar uma melhora na sua qualidade de vida.

3. OBJETIVOS

- Desenvolver o senso rítmico e melódico das crianças;
- Cantar em coro
- Resgatar canções infantis de nosso cancioneiro popular;
- Integrar as crianças no trabalho comunitário;
- Sublinhar os valores de cidadania;
- Desenvolver o senso artístico, criativo e social.
- Enriquecer a aprendizagem no estudo da língua portuguesa.
- Desenvolver a integração do aluno.
- Desenvolver a rapidez de compreensão e desembaraço na leitura da canção.
- Enriquecer o vocabulário pela introdução gradativa de palavras de uso corrente.
- Suscitar noções de higiene:
- Incentivar a postura estudantil;
- Valorizar a escola.
- Auxiliar na formação acadêmica, pessoal e social das crianças;
- Auxiliar o aluno em seus múltiplos aspectos de formação, sob o ponto de vista pedagógico, psicológico, sociológico e cultural.



- Desenvolver a sensibilidade; criatividade; senso rítmico; ouvido musical; prazer de ouvir música;

4. CONTEÚDOS

- Os conteúdos a serem trabalhados seguirão as orientações do Currículo em Movimento da Educação Básica
- Percussão corporal;
- Elementos sonoros: altura (grave e agudo), intensidade, duração, timbre e densidade. Explorar a criação através do estudo da melodia, harmonia e ritmo.
- Pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra);
- Músicas populares e clássicas;
- Músicas Folclóricas: canções baseadas nas tradições, lendas ou crenças de um país ou região. Elas transmitem os fatos históricos, os usos e costumes, de geração em geração.
- Músicas com ritmos variados (diversidade de ritmos);
- Confecção de instrumentos com elementos da natureza;
- Sonorização de histórias.

5. METODOLOGIA

- Vivência e atividades práticas
- Pesquisa (livros, discos, CDs,) de outras canções.
- Exploração de técnicas vocais e corporais
- Composição coletiva e individual



6. RECURSOS MATERIAIS

- Aparelho de multimídia
- Aparelho de som
- Vídeos,
- CDs
- Pasta para guardar repertório
- Xerox
- Filmes,
- Computador com Internet para pesquisa,
- Sucata e reutilizáveis, (papelão, lata, jornal, garrafas pet, etc.)

7. CRONOGRAMA

As atividades de musicalização e canto coral serão uma vez por semana, em horário contrário ao do turno no qual o aluno está matriculado, às quintas-feiras.

8. AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, por meio da observação, interesse, participação e crescimento do aluno.

9. CONCLUSÃO

Todas as expressões artísticas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais dos sujeitos; envolvendo também exercício repetitivo, construção do conhecimento e de visão de mundo.



Os trabalhos produzidos pelo grupo serão apresentados para os colegas, como uma forma de valorizar e trabalhar a auto-estima dos mesmos e também de dividir o conhecimento.

10. BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. São Paulo: Martins, 1962.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 6: **Artes/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997..

CAMPOS, Moema Craveiro. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990. 85p.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo/ pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). O pensamento vivo de Villa-Lobos. São Paulo: Martin Claret, 1987.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. O ensino da regência coral. São Paulo, 2003. Tese (livre-docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

SALAZAR, Adolfo. La música en la sociedad europea: I. Desde los primeros tiempos cristianos. Madrid: Alianza Música, 1989.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

<http://www.jb.com.br/ciencia-e-tecnologia/noticias/2012/06/20/os-beneficios-do-canto-coral-para-a-saude-do-corpo-e-mente/>



PROJETO AMOSTRA DE CIÊNCIAS

1- RESUMO

A necessidade de modificações no processo ensino aprendizagem vem sendo amplamente discutida pelos diversos segmentos da educação. O Currículo Educacional aponta para a necessidade de um ensino contextualizado e interdisciplinar.

Dentre as atividades realizadas na Escola Classe 02 do Guará com a finalidade de promover essa contextualizao, bem como a inter e a transdisciplinaridade, temos a Feira de Ciências. Sua importância se justifica por incentivar a criatividade dos estudantes e a participao da família, estimular o intercâmbio de ideias e promover o trabalho em equipe.

2- JUSTIFICATIVA

A metodologia de projetos vem sendo apontada, já há algum tempo, como instrumento para a melhoria do processo educativo promovendo a aprendizagem significativa contraponto  aprendizagem tradicional, teórica e descontextualizada. Os projetos configuram-se como uma possibilidade para a construo de conhecimento, por envolverem diversas ao es e áreas do saber. Além disso, propicia condio es de se incorporar a dimensão afetiva na formao dos alunos. Segundo Nogueira, os projetos são fontes de investigao e criao, que passam por pesquisas, aprofundamento, análise e criao de novas hipóteses, colocando as diferentes potencialidades e limitao es dos componentes do grupo. Mais que isso, os projetos podem oferecer uma alternativa  fragmentao das disciplinas, pois proporcionam a contextualizao dos conteúdos e a interao entre as áreas do conhecimento (Hernández,1998).

O trabalho com projetos implica em ensino globalizado. Não se pensa em disciplinas isoladas, mas em um problema real a ser solucionado, no qual as relao es entre conteúdos e áreas de conhecimento serão utilizadas para resolver problemas apresentados pelo processo de aprendizagem. Em busca da soluço do problema o aluno irá atrás de informao es teóricas, de cálculos, desenvolverá o registro e expressão escrita, organizar etapas a serem programadas e cumpridas e dessa forma promover a aprendizagem. (Hernández e Ventura,1998).



Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam o trabalho com projetos como estratégia para o ensino de Ciências, o objetivo é desenvolver habilidades básicas e competências específicas que capacitem os alunos a enfrentar as transformações próprias do seu tempo, apresentando uma postura crítica perante a ciência, a sociedade e suas próprias vidas. Por meio do trabalho com projetos, é possível desenvolver competências, propor tarefas complexas e desafios que estimulem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e completá-los (Barcellos, 2010).

Mais do que promover a aprendizagem dos conteúdos, o objetivo do ensino de ciências é possibilitar uma mudança de posição do aluno em relação ao conhecimento científico. Esta mudança visa promover uma postura de conhecer mais ativa (VILLANI; BAROLLI, 1999 citado por PIERSON; NEVES, 2001). Além disso, a educação em ciência e tecnologia na Educação Básica pressupõe a contextualização e a interdisciplinaridade.

Acredita-se, dentro deste contexto, que as feiras de ciências podem ter uma contribuição efetiva na formação discente, considerando que, como citado por Miranda Neto et al, essas feiras são eventos realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de oportunizar um diálogo com os visitantes constituindo-se em uma oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade.

Para Mancuso (2000) a realização de Feiras de Ciências traz benefícios para alunos e professores e mudanças positivas no trabalho em ciências, tais como: o crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos; a ampliação da capacidade comunicativa; mudanças de hábitos e atitudes; o desenvolvimento da criticidade; maior envolvimento e interesse; o exercício da criatividade conduz à apresentação de inovações e a maior politização dos participantes.

Obviamente, a concretização de uma feira de ciências necessita de planejamento e exigem uma série de providências e atitudes antecipadamente programadas, envolvendo todos os setores da comunidade escolar. Nesse contexto, concluímos que a Feira de Ciências constitui palco para um trabalho baseado na perspectiva inter e transdisciplinar.

Do ponto de vista metodológico, as feiras de ciências são utilizadas para repetição de experiências realizadas em sala de aula, montagem de exposição com fins demonstrativos, como estímulo para aprofundar os estudos e busca de novos conhecimentos; oportunidade de proximidade com a comunidade científica; espaço para a iniciação científica; desenvolvimento do espírito criativo; discussão de problemas sociais e integração escola-sociedade (MIRANDA NETO et al).



Além disso, elas representam uma excelente oportunidade para os alunos deixarem de ocupar uma posição passiva no processo de aprendizagem e de serem estimulados a realizar pesquisas que fundamentem os projetos que irão desenvolver e tornar público quando da realização do evento.

3- OBJETIVO GERAL:

Promover a ampliação da capacidade comunicativa, do desenvolvimento da criticidade e do trabalho em equipe, à medida que os estudantes são orientados para planejarem e executarem projetos próprios ou sugeridos, com os recursos de que dispõem.

4- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Possibilitar interação sociocultural e formação de conceitos, a partir das atividades realizadas de forma colaborativa e coletiva;
- Divulgar os resultados das atividades desenvolvidas durante as aulas;
- Integrar comunidade à escolar;
- Despertar o gosto pela pesquisa e experimentação;
- Incentivar o interesse pela leitura;
- Desenvolver a criatividade e o espírito crítico;
- Formar hábitos e atitudes sociais e o senso de responsabilidade.

5- METODOLOGIA

A realização de eventos deste tipo gera um movimento na comunidade escolar por colocar os alunos na condição de pesquisadores, o que pode causar uma tensão positiva que desperta nos alunos a necessidade de rever seus aprendizados anteriores e aprofundar conhecimentos. Isso exige planejamento e envolvimento de todos os atores atuantes na escola.

No início do ano letivo de 2017, será escolhido o tema gerador para a feira de ciências. A partir daí, será designado um subtema a cada um dos anos, de forma que cada ano fique com um



subtema relacionado ao tema gerador.

Os professores deverão tratar o seu subtema de forma contextualizada e interdisciplinar, observando ainda outras questões como:

- 1) Caráter investigativo: é importante que o trabalho seja resultado de investigações realizadas pelos estudantes e não mera reprodução de alguma atividade realizada em aula ou sugerida pelo professor;
- 2) Criatividade: cada trabalho deve ter muito de seus autores. A criatividade pode estar no uso de materiais alternativos, na temática ou no contexto investigado.
- 3) Relevância: corresponde ao grau de importância do trabalho para a comunidade. É desejável que os trabalhos contribuam para mudanças sociais ou ambientais na comunidade em que são investigados.

As coordenadoras pedagógicas ajudarão na condução desse trabalho e a equipe gestora da Escola Classe 02 também estará envolvida, dando direcionamento e orientações ao bom andamento do processo.

As discussões para o planejamento e a execução do projeto acontecerão semanalmente nas coordenações coletivas. Durante essas discussões, os ajustes serão feitos, sugestões serão avaliadas.

A Feira está prevista para acontecer no segundo semestre letivo do ano de 2016. O evento será aberto à comunidade. Os pais poderão acompanhar, durante o evento, os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pela escola para o aprendizado do seu filho. Do mesmo modo, muitos assuntos discutidos na feira dizem respeito à realidade na qual todos estamos inseridos. Assim, os pais que não tem ou não tiveram acesso à educação formal ou que não entendem a complexidade e a dinâmica do seu entorno, passam a compreendê-las, pois os temas são discutidos de forma clara e objetiva, uma vez que são explicados pelos próprios alunos-autores.

Será nomeada uma banca para avaliar os trabalhos apresentados pelos alunos durante a Feira de Ciências. A banca será formada por representantes de cada segmento da escola e avaliará os trabalhos segundo critérios previamente acordados durante as reuniões coletivas com o corpo docente e equipe gestora.

Serão escolhidos os cinco melhores trabalhos apresentados. Esses trabalhos serão inscritos



na Feira Regional de Ciências, promovida pela Coordenação Regional de Ensino do Guará.

Nessa perspectiva, a participação em Feiras de Ciências é a culminação de um processo de estudo, investigação e produção que oportuniza ao aluno demonstrar sua criatividade, seu raciocínio lógico, sua capacidade de pesquisa e seus conhecimentos científicos.

A participação em Feiras de Ciências é, portanto, a culminação de um processo de estudo, investigação e produção que tem por objetivo a construção de um processo interdisciplinar na construção do conhecimento.

6- CRONOGRAMA

A aplicação do projeto será realizada durante o primeiro semestre do ano letivo 2016. O planejamento iniciará logo no começo do ano letivo e culminará com a realização da Feira de Ciências no segundo semestre. Lembrando que os cinco melhores trabalhos participarão da Feira Regional de Ciências que acontece no segundo semestre.

7- AVALIAÇÃO

Será realizada através da participação e interesse dos alunos. Após a realização da Feira, a escola colherá a opinião dos alunos sobre como eles se sentiram em relação à participação do projeto. Também avaliaremos o projeto através do feedback do professor.

8 - BIBLIOGRAFIA

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCI, G. B.; JACOBUCCI, D. F. C. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências “vida em sociedade” se concretiza. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2000



GONÇALVES, T. V. O. Feiras de ciências e formação de professores. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. Quanta ciência há no ensino de ciências. São Carlos: EduFSCar, 2008

HERNANDÉZ. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A organização de currículos por projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KNOLL, M. The project method: its vocational education origin and international development. Journal of Industrial Teacher Education, v.34, n.3, p.59-80, 1997.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías, n. 6, abr. 2000. D

MIRANDA NETO, M.H.; BRUNO NETO, R.; CRISOSTIMO, A.L. Desenvolver projetos e organizar eventos na escola: uma oportunidade para pesquisar e compartilhar conhecimentos, não paginado, sem data.

NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos projetos. Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2003

PIERSON, A.H.C.; NEVES, M.R. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 1(2): 120-131, 2001.



PROJETO LER PARA SER

RESUMO

A Biblioteca deve assumir seu lugar no espaço pedagógico, como um centro dinamizador da leitura e difusor do conhecimento produzido pela humanidade. O projeto **LER PARA SER** visa cativar os estudantes da Escola Classe 02 de forma natural, através da dinamização do ambiente da biblioteca escolar.

O presente projeto compõe-se de vários subprojetos de natureza diversificada, com propósito pedagógico de desenvolvimento de ações específicas, direcionadas aos estudantes da Escola Classe 02, que cativado, atraído para este ambiente dinâmico, passa a ver e a interagir com um mundo de informação de forma crítica, ativa e lúdica.

A Biblioteca só existe de fato, não em espaço estático, mas em movimento dinâmico se for uma parceira da escola a qual faz parte, envolvida e presente em suas atividades. Ela é uma extensão da sala de aula e deve ser um canal de fomentação da leitura trazendo resultados positivos e reais retornados para a vida do estudante.

JUSTIFICATIVA

Um dos principais problemas na educação atual é a dificuldade que os educandos têm em ler e produzir textos. Adquirir conhecimento sem o domínio da leitura é impossível, pois é através dela que o estudante interage com várias fontes de informação. Portanto, faz-se necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como o ato de prazer e promoção de cidadania.

Neste contexto, a biblioteca deve ser um espaço estimulador que favoreça o contato da criança com uma variedade de materiais: livros, jornais, revistas, gibis e murais, a fim de estimularem a curiosidade a respeito da leitura e da escrita.

Um dos objetivos citados no Manifesto da UNESCO/IFLA para Biblioteca Escolar (MACEDO 2005) é “desenvolver e manter nas crianças o hábito e prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida”.



Para Macedo (2005, p.174), cabe à equipe da biblioteca dinamizar o espaço:

Caberá, portanto, ao bibliotecário e à sua equipe procurar mecanismos e incentivos, atividades e programas para que se formalizem hábitos de leitura espontâneos e prazerosos. Um conjunto de ações positivas nesse sentido poderá ser obtido pela parceria de programações entre bibliotecário e professor, o que reforçará ainda mais as formas gradativas de aprendizado do aluno em sala de aula.

Por ser um importante espaço de apoio às ações pedagógicas da escola, a Biblioteca deve propor à sua clientela, através da novidade, do fora do comum, algo além das suas necessidades; tem que dar ao aluno condições para desenvolver o seu espírito de participação no cotidiano da Biblioteca, e permitir sua adesão ao universo literário e da pesquisa, de forma natural.

Motivar uma frequência espontânea no uso do potencial e dos espaços da Biblioteca é antes de tudo uma oportunidade de educar o estudante, incentivando a leitura e a escrita, que são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade.

A oportunidade de absorver e gerar informações de forma interativa faz do aluno um agente e faz da biblioteca escolar uma referência dinâmica, ativa e lúdica. Nessa perspectiva, a biblioteca se torna capaz de despertar a curiosidade e estimular a imaginação. A Biblioteca Escolar passa, então, a ocupar um espaço mais significativo no contexto educacional, se fortalecendo, inclusive, politicamente. O que lhe dá condições de alçar novos vãos.

OBJETIVO GERAL:

Despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, transformando a biblioteca escolar em um local de múltiplas leituras e descobertas, de informação, de formação e de expressão da cultura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Formar estudantes como leitores, produtores de texto e pesquisadores, a partir da integração da biblioteca ao projeto político pedagógico dessa unidade escolar.
- Possibilitar interação sociocultural e formação de conceitos, a partir das atividades realizadas de forma colaborativa e coletiva;
- Incentivar o interesse pela leitura.



- Desenvolver o pensamento letrado dos alunos, no sentido da apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem oral e escrita;
- Utilizar a leitura como fonte de prazer e informação, ampliando o repertório dos alunos com diferentes gêneros de textos, autores, ilustradores e recursos da linguagem escrita, construindo uma história de leitor.

METODOLOGIA

Hoje, internet, televisão e videogames competem com os livros. Por isso, as bibliotecas precisam oferecer algo além dos livros nas estantes. Seções de leitura e de cinema, contação de histórias para crianças, teatro, oficinas, entre outros, são algumas das opções para tornar a biblioteca um ambiente mais atrativo para jovens leitores.

O presente projeto compõe-se de vários subprojetos de natureza diversificada, com propósito pedagógico de desenvolvimento de ações específicas, direcionadas aos estudantes da Escola Classe 02, que cativado, atraído para este ambiente dinâmico, passa a ver e a interagir com um mundo de informação de forma crítica, ativa e lúdica.

Serão utilizadas diversas estratégias para a consecução dos objetivos, dentre elas destacamos:

- Articulação de projeto de incentivo a leitura na escola;
- Organização da biblioteca para atividades que serão desenvolvidas;
- Leitura de gêneros como: contos, causos, poemas, poesias, crônicas e outros;
- Roda de leitura
- Exibição de filmes;
- Empréstimo de livros;
- Apresentação de peças teatrais ou encenação;



- Dia da Leitura (incentivo a produções escritas com posterior exposição e leitura das mesmas em ocasião a programar);
- Baú da leitura (Momento lúdico, onde o aluno é instigado a contar uma história com base em objetos diversificados contidos no baú que são tirados de forma aleatória, trabalhando tanto a sua imaginação como o ato de encadear ideias, esse momento tanto pode ser individual como feito de forma coletiva, onde cada aluno complementa a mesma história);
- Utilização de obras de arte como pretexto para ampliação de ideias, percepção; produção oral e escrita, bem como para explorar o contexto histórico em que foram feitas. Também poderá ser proposta releituras das obras de arte apresentadas.

1º ano: obras de Romero Brito: trabalho com cores, forma e figuras

2º ano: O Quarto de Van Gogh: reprodução de sua sala de aula e seus móveis

3º ano: Noite Estrelada de Van Gogh: Luz e sombra

4º ano: Arquitetura de Niemeyer: releitura das formas que compõe Brasília

5º ano: Brasil Colônia nas obras de Debret – retratos de uma época.

Uma vez por semana as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental vão à biblioteca num dia previamente agendado. Serão trabalhados em cada turma, vídeos que exponham obras e autores, para que todos possam explorar, observar e perceber as características dos artistas. Serão trabalhados questões como importância da obra, das cores, das pessoas e peças de cena, bem como o contexto histórico figurado pelo autor nas obras.

Buscaremos relacionar os artistas às obras literárias, sugerindo a leitura desses livros como forma de estimular o gosto pela leitura.

A Oficina de Informática também estará envolvida nesse trabalho. Os alunos poderão na Oficina de informática, complementar sua pesquisa e realizar visita virtual a museus.

Aliada a todas essas estratégias, a biblioteca continuará a fazer o atendimento semanal para o empréstimo de livros. Cada estudante escolhe um livro para levar para casa. Esta escolha é sempre mediada pela equipe da biblioteca e professores -, embora seja a criança que decida o livro que quer ler. Na semana seguinte o leitor devolve o livro e troca por outro. No troca-troca dos livros os



estudantes se expressam por meio de diferentes linguagens para dizer o que acharam do livro. Um livro pode provocar muitas discussões e opiniões diferenciadas, que devem ser aproveitadas como ponto de partida para a transdisciplinaridade, à medida que podemos trabalhar o respeito ao diferente e a tolerância, favorecendo as relações afetivas e sociais na vida de nossos estudantes.

- **CRONOGRAMA**

A aplicação do projeto será realizada durante o ano letivo 2017. Como esse projeto é composto por vários subprojetos, a equipe gestora juntamente com o corpo docente e equipe da biblioteca decidirão em que momento cada um será aplicado, nas reuniões coletivas.

- **AVALIACÃO**

Será contínua e processual, sendo observado dentre outros, o interesse e participação dos alunos. A equipe gestora também proporá avaliações periódicas junto ao corpo docente à equipe da biblioteca. Essas avaliações visam fazer eventuais ajustes, caso sejam necessários, para que se garanta a excelência do trabalho e a consecução dos objetivos propostos.

- **BIBLIOGRAFIA**

MACEDO, Neusa Dias de. Biblioteca escolar brasileira em debate. São Paulo: Senac, 2005.

- Manual do Auxiliar de Biblioteca - Mec - Seduc - Safe (2006)



PROJETO INTERVENTIVO

RESUMO

Esse é o Plano de Ação do Projeto Interventivo desenvolvido na Escola Classe 02 do Guará para o ano letivo de 2017. As atividades programadas visam atender os alunos que estejam apresentando performances aquém das metas de aprendizagem previstas para cada ano, constituindo uma estratégia pedagógica que visa possibilitar aos alunos maiores oportunidades de aprendizagem..

JUSTIFICATIVA

Para entender o Projeto Interventivo, é importante conceituarmos o termo “projeto” dentro do contexto escolar. Para Cortesão (1993) projeto é uma atividade intencional, por meio do qual se identifica um problema e toma-se atitudes frente a ele buscando a solução. Essa solução deve levar em conta as dimensões pedagógicas, criativa e lúdica.

Quando assumimos que o Projeto é interventivo, assumimos que o projeto é investigativo. Ou seja, devem-se investigar as melhores estratégias de aprendizagem para cada aluno atendido, porque cada aluno requer uma intervenção particular. Esse caráter investigativo exige uma postura de coletividade: o projeto não pertence a um grupo de professoras, mas à escola.

Outra importante característica do Projeto Interventivo é que ele é contínuo em relação ao seu desenvolvimento (é sempre oferecido) e temporário em relação aos estudantes que dele se beneficiam. Ou seja, à medida que alguns estudantes são atendidos e avançam, eles deixam de ser atendido pelo projeto. Ao passo que, se outros estudantes inicialmente não atendidos apresentarem dificuldades, eles podem ser encaminhados ao projeto, a qualquer período do ano letivo, devido ao caráter contínuo do atendimento (VILLAS BOAS, 2010).

PROBLEMATIZAÇÃO:

A EC 02 atende alunos do Ensino Fundamental Séries Iniciais – 1º ao 5º ano, divididos em 16 turmas, 8 turmas no matutino e 8 no vespertino.



No início do ano letivo, é feita uma avaliação diagnóstica de todos os alunos. Essa avaliação é estudada pelas professoras, coordenadoras e direção da escola. São detectados os estudantes que estão aquém das metas de aprendizagem previstas no currículo escolar.

O referido projeto não constitui um programa de correção de fluxo escolar, mas sim uma estratégia pedagógica que visa possibilitar ao aluno em defasagem, maiores oportunidades de aprendizagem.

Na EC 02, o projeto interventivo atua no sentido de oportunizar atendimento individualizado aos alunos que enfrentam barreiras à aprendizagem, buscando superar a cultura do fracasso escolar.

O Projeto não atende apenas os alunos da terceira etapa do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). Na verdade, atende todos os alunos da escola que tenham dificuldade de aprendizagem.

O trabalho é realizado por um grupo de quatro professoras readaptadas lotadas nessa Unidade de Ensino. Há uma sala específica para o atendimento. Os alunos são atendidos uma vez por semana por uma hora. O atendimento acontece no turno de aula do aluno. As professoras se dividem da seguinte forma: duas professoras atendem os alunos do matutino e outras duas, os alunos do vespertino.

As professoras responsáveis pelo projeto interventivo trabalham principalmente a leitura, interpretação de textos, produção oral, produção escrita bem como as operações matemáticas e as situações problema. Buscam realizar tarefas com material pedagógico rico e adaptado à especificidade de cada aluno. Buscam tornar a aprendizagem prazerosa utilizando atividades lúdicas.

1- OBJETIVO GERAL

Promover atividades prazerosas, lúdicas e individualizadas para os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, buscando superar a cultura do fracasso escolar.

2- Objetivos Específicos

- Ter a realidade da criança como ponto de partida na construção de novos conhecimentos;
- Propiciar aos alunos diversos atos de leitura e escrita em contextos significativos e agradáveis;



- Criar conflitos para desestabilizar a hipótese da criança para que, ao buscar solucionar tal conflito, a criança avance.
- Trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança;
- Organizar o pensamento lógico e a construção de palavras, frase e pequenos textos;
- Desenvolver o raciocínio através dos jogos, brincadeiras e problemas relacionados à matemática;
- Trabalhar as 4 operações, conforme seja necessário, através de materiais concretos, para facilitar a compreensão dos alunos.

CRONOGRAMA

O Projeto Interventivo será aplicado durante todo o ano letivo de 2017. Isso porque o projeto deve ser contínuo em relação ao seu desenvolvimento (é sempre oferecido), mas temporário em relação aos estudantes que dele se beneficiam. Isso significa que à medida que o estudante avança, ele pode deixar de receber o atendimento individualizado. Bem como, se em determinado momento outra criança necessitar receber atenção individualizada, ela poderá ser encaminhada à equipe responsável pelo projeto.

AVALIAÇÃO

Será contínua e processual, sendo observado dentre outros, os avanços dos estudantes atendidos, verificando o que cada um aprendeu e quais conteúdos ainda não aprendeu, mas tem potencialidades de aprender. A equipe gestora também acompanhará a equipe de professoras responsáveis pela execução do projeto, no sentido de acompanhar o progresso dos estudantes atendidos, bem como de sugerir e implementar eventuais ajustes, caso sejam necessários, para que se garanta a excelência do trabalho e a consecução dos objetivos.



RECURSOS

Materiais:

A EC 02 do Guará , ciente da importância que o Projeto Interventivo tem, disponibilizou uma sala especificamente para o atendimento dos alunos. A sala conta com mobiliário, incluindo armários para guardar o material pedagógico produzido pela equipe, os livros didáticos utilizados, os paradidáticos, os de literatura, as atividades e o material de escritório utilizado, como lápis de cor, giz de cera, tesoura, massinha de modelar, papéis diversos, tesoura, cola, palito de picolé, dentre outros.

Recursos humanos

É importante ressaltar que como em 2023 não temos professores readaptados para atuar no projeto (vagas foram ofertadas no remanejamento, porém nenhum professor se interessou). A Equipe Pedagógica Escolar está buscando viabilizar a execução do projeto no atendimento às crianças que necessitam de apoio no horário contrário ao da aula.

BIBLIOGRAFIA

CORTESÃO, L. **Projeto, Interface de Expectativa e de Intervenção**. Trabalho de Projeto, 3ª Ed. Porto: afrontamento. Leituras comentadas, 1993

VILLAS BOAS, Benigna M de F. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização do Distrito Federal**. Revista Educação: Teoria e Prática- v. 20, n.35, jul-dez – 2010, p. 39 a 56



PLANEJAMENTO ANUAL CID - FUTSAL

- O que é o projeto CID?

É um projeto que visa estimular a prática do esporte em alunos da rede pública de ensino através de várias modalidades como: futsal, voleibol, handebol, basquetebol, atletismo e muitas outras.

- O Que é Planejamento?

É o processo de estabelecer objetivos ou metas, determinando a melhor maneira de atingi-las.

✓ **Introdução**

De acordo com Voser (1999) o futebol de salão nasceu nos anos 30 e foi criado na Associação Cristã de Moços de Montevideú, no Uruguai, pelo então diretor de seu departamento de menores, professor Juan Carlos Ceriani. Santana (2004) observa que o futsal criou uma identidade popular e tornou-se um fenômeno por ser um esporte que se assemelha com o futebol, porém pode ser praticado em espaço e número de jogadores reduzido e com pouco material.

O aumento do interesse da sociedade de forma geral, principalmente da mídia esportiva, possibilitou o crescimento do futsal ao longo dos anos, de onde surgiram as diversas competições entre escolas, colégios e faculdades que favorecem essa realidade. Desta forma, devido ao aumento do número de praticantes, é possível perceber a participação dos alunos cada vez mais cedo nessa modalidade dentro e fora do ambiente escolar, além da presença marcante dos mesmos nas competições esportivas, tanto por meninos como meninas.

Portanto a importância da realização desta revisão refere-se à necessidade de compreender a estrutura do treinamento do futsal proposta na literatura especializada para o ambiente escolar especialmente para formação de equipes de competições escolares.

✓ **O futsal no ambiente escolar**



Estigarribia (2005) observa que atualmente, o futsal é o esporte mais praticado nas escolas podendo ser praticado por qualquer idade da fase escolar, e além de ser um dos conteúdos mais presentes nas aulas de educação física está presente também como atividade extraclasse, principalmente na formação das equipes que representam o estabelecimento de ensino nos jogos escolares. No ambiente escolar, extraclasse, o futsal sofreu modificações, além da finalidade competitiva e recreativa, se tornou um instrumento para retirar a criança da rua e ocupar seu tempo ocioso de forma educativa.

Etchepareet al (2004) justifica a pratica do futsal afirmando que além de desenvolver as capacidades técnicas e táticas, o aluno desenvolverá suas capacidades cognitivas de percepção, antecipação e tomada de decisões, tendo na aprendizagem psicomotora a base do processo da formação, por meio de movimentos básicos como correr, saltar e rolar o aluno irá desenvolver equilíbrio, ritmo, coordenação e noções de espaço e tempo. No entanto, para o aprendizado ocorrer de forma positiva é necessário que seja progressivo e bem fundamentado, o espaço devidamente apropriado criando uma boa expectativa e interesse por parte dos alunos. Neste caso, os treinos objetivam alcançar os níveis mínimos de desenvolvimento das qualidades que envolvem a modalidade como: o domínio das técnicas individuais, noções de equilíbrio, controle corporal e habilidades motoras, e assim, inserir exercícios de acordo com cada função dos atletas dentro do jogo.

Lucena (2002) acrescenta que a escola pode contribuir na formação do indivíduo no exercício da sua cidadania, ofertando várias modalidades esportivas com objetivo de formação pessoal, além do aperfeiçoamento esportivo que é um dos maiores motivadores dos alunos para participação dos treinamentos.

✓ *Metodologia do treinamento de futsal no ambiente escolar*

A metodologia de treinamento utilizada na preparação das equipes para jogos e/ou competições na modalidade de futsal pode ser um diferencial na obtenção de bons resultados ou melhora no desempenho tanto individual como coletivo, ou seja, a forma de condução e aplicação dos conteúdos do futsal durante os treinos poderá influir para melhoria do resultado final.

Segundo Tubino (1984) a organização do treinamento desportivo de alta competitividade está sempre referenciada na lógica, na racionalidade, na metodologia científica de treinamento, nos



recursos disponíveis, nos prazos existentes, nas demais variáveis de intervenção, e, principalmente, nas capacidades e talentos em termos organizacionais dos responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Na escola, mesmo com equipes de competição treinando em contra turno, há a necessidade de que o aprendizado seja bem estruturado e fundamentado, onde o professor deve buscar meios de desenvolver as qualidades físicas, táticas e motoras dos alunos, fazendo com que os alunos/atletas sejam capazes de exercer domínio sobre as técnicas corporais básicas e assim, melhorando os elementos técnicos tanto individuais como coletivamente, porém que respeitem suas capacidades e habilidades conforme a faixa etária em que se encontra o aluno/atleta.

De acordo com Mutti apud GASPAROTTO e JUNIOR (2009) “a iniciação ao futsal deve ser uma continuidade do trabalho de desenvolvimento motor, quando são aplicados diversos movimentos e experiências que proporcionam o aumento do acervo motor da criança. Gradativamente, através da combinação de exercícios com bola e pequenos jogos que se tornarão cada vez mais complexos, tanto em regras como em movimentos, o futsal irá se incorporando ao acervo motor da criança”.

Neste caso, o cuidado deve ser o maior possível quanto às necessidades de aprendizado e buscando uma forma de não sobrecarregá-las em relação aos treinamentos, sendo assim adequando as atividades na medida do possível de acordo com o desenvolvimento da turma. Respeitar os interesses nessa fase inicial é muito importante, pois de certa forma tanto os aspectos físicos, como o psicológico das crianças nessa etapa ainda não estão preparados para determinadas situações.

A faixa etária dos alunos deve ser respeitada e as condições de trabalho adequadas de acordo com as necessidades de cada etapa, sendo de extrema importância que os treinamentos tenham um objetivo específico para cada categoria, considerando os aspectos do desenvolvimento motor, além das habilidades e capacidades técnicas dos mesmos. Na Liga Metropolitana de futsal de Maringá, com participação de clubes e escolinhas de futsal, as categorias são divididas em: sub 9- Fraldinha, sub 11 – Pré Mirim, Sub 13 – Mirim, sub 15 – Infante e sub 17 – Infante Juvenil.

A CBFS (Confederação Brasileira de Futebol de Salão) reconhece oficialmente a categoria Infantil (13 e 14 anos de idade) e Juvenil (15 a 19 anos de idade). Porém, as demais categorias inferiores realizam treinamentos tanto nas escolas como nos clubes e participam de competições da mesma forma. As competições escolares tanto em nível regional quanto nacional estão divididas em



categoria A e B, sendo categoria A com idade de 15 a 17 anos e categoria B com idade de 12 a 14 anos.

Mesquita (2000), orienta que a atuação do treinador deve ser centrada em três momentos essenciais, antes, durante e após a sessão de treino. Os quais por sua vez exigem por parte do treinador o cumprimento de três tarefas: planejar, realizar e avaliar. No Quadro 1 é apresentada uma proposta, (ZAKHAROV, 1992), de organização metodológica conforme a maturação biológica e o nível de desempenho dos praticantes.

Quadro 1. Representação esquemática da organização do treinamento

Maturação biológica (estágio adulto)?			
Sim		Não	
Nível de desempenho adequado para a modalidade?		Nível de desempenho adequado para a modalidade?	
Sim não		Sim não	
<u>Físico:</u> -Treino intervalado de corrida -Treino força (carga elevada) - Jogos formais e adaptados com elevada intensidade de esforço.	<u>Físico:</u> -Jogos formais e adaptados com elevada intensidade de esforço.	<u>Físico:</u> -Jogos reduzidos (desenvolvimento físico de modo indireto) -Jogos com regras formais.	<u>Físico:</u> -Jogos reduzidos (desenvolvimento físico de modo indireto) -Jogos com regras formais.
<u>Técnico:</u> - Jogos com regra formal e jogos adaptados - Treino de fundamentos com elevada variabilidade	<u>Técnico:</u> - Treino de fundamentos com pouca variação e baixo desafio cognitivo (analítico) - Jogos adaptados	<u>Técnico:</u> - Jogos com regra formal e jogos adaptados - Treino de fundamentos com elevada variabilidade	<u>Técnico:</u> - Treino de fundamentos com pouca variação e baixo desafio cognitivo (analítico) -Jogos adaptados
<u>Tático:</u> - Jogos com regra formal e jogos adaptados - Jogadas ensaiadas - Sistemas de jogo	<u>Tático:</u> -Jogos diversificados com ênfase na percepção espaço-temporal - Jogos com regra formal e adaptados.	<u>Tático:</u> -Jogos com regra formal e jogos adaptados - Ênfase nos sistemas de jogo.	<u>Tático:</u> -Jogos diversificados com ênfase na percepção espaço-temporal -Regra formal



✓ *Sequência pedagógica no treinamento técnico e tático no futsal:*

As etapas de treinamentos ao longo da vida de um atleta dependem da intervenção do treinador e os devidos objetivos pré-estabelecidos, que irão desde a preparação inicial até a busca de resultados mais expressivos (aperfeiçoamento) conforme segue:

Os conteúdos dos treinamentos normalmente são focados em atividades que simulam o jogo oficial, sendo assim, exigem a necessidade de aperfeiçoamento e especialização por parte dos alunos. Os conteúdos devem ser organizados e distribuídos ao longo do período planejado entre o início dos treinamentos e o fim das competições, essa organização é conhecida como periodização do treinamento que pode ser dividida em macrociclo, mesociclo, micro ciclo e sessão de treinamento.



✓ *Etapas de ensino do futsal:*

5 a 11 anos:

- Diversificações de habilidades (quanto maior o acervo motor, maior a capacidade de aprender um movimento);



- As atividades devem ser de curta duração e sempre com a presença do fator lúdico (a criança aprende jogando, enquanto se diverte);

11 a 14 anos:

- Vertente lúdica deixa de ser primordial;
- Por se encontrarem num período rápido de crescimento ósseo, e não tanto em termos musculares (movimentos descoordenados),
- Necessidade de um trabalho de refinamento técnico (coordenação, agilidade, flexibilidade);

CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS DO FUTSAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Série	Conteúdo		Orientações didáticas
1ª série	Domínio do corpo Habilidades básicas	1º bimestre: sociabilização dos alunos; 2º bimestre: introdução ao trabalho de equilíbrio e coordenação motora 3º bimestre: intrdução a regras básicas do futsal (linhas da quadra, nome dos espaços saídas de bola, etc); 4º bimestre: iniciação aos fundamentos básicos com o pé	Exercícios educativos Jogos reduzidos Jogos adaptados Brincadeiras Mini torneios Torneios intercids
2ª série	Manipulação da bola Habilidades básicas	1º bimestre: sociabilização dos alunos; 2º bimestre: equilíbrio e coordenação motora 3º bimestre: intrdução a regras básicas do futsal (dimensão da quadra, saídas de bola, etc); 4º bimestre: iniciação aos fundamentos básicos com o pé;	
3ª série	Passé Recepção Drible Chute	1º bimestre: sociabilização dos alunos; 2º bimestre: equilíbrio e coordenação motora com maior manipulação da bola 3º bimestre: intrdução às regras básicas mais elaboradas do futsal 4º bimestre: iniciação aos fundamentos básicos do futsal	
	Passé Recepção	1º bimestre: sociabilização dos alunos; 2º bimestre: equilíbrio e coordenação	



4ª série	Drible Chute Sistema de ataque e defesa comuns aos esportes coletivos Prévia dos fundamentos específicos do futsal	motora com maior manipulação da bola 3º bimestre: introdução às regras básicas mais elaboradas do futsal 4º bimestre: iniciação aos fundamentos básicos, e sistema de ataque e defesa do futsal	
5ª série	Passê Recepção Drible Chute Sistema de ataque e defesa comuns aos esportes coletivos Prévia dos fundamentos específicos do futsal Sistema de ataque e defesa comuns aos esportes coletivos Fundamentos específicos do futsal Prévia de sistema tático de jogo	Bimestre: sociabilização dos alunos; 2º bimestre: equilíbrio e coordenação motora com maior manipulação da bola 3º bimestre: introdução às regras básicas mais elaboradas do futsal 4º bimestre: iniciação aos fundamentos básicos, sistema de ataque e defesa, sistema tático do futsal	Jogos reduzidos Jogos adaptados Jogos com ou sem unidade do jogo Brincadeiras Utilização de vídeos e textos sobre o assunto.

Materiais necessários:

MATERIAL	QTDDE	MARCA	ESPECIFICAÇÕES
BOLAS	20		“MAX 100”
BOLAS DE BORRACHA	15		DO TAMANHO DA BOLA DE FUTSAL
CONES	10		CONES GRANDES
CONES	30		CONES PEQUENOS
BAMBOLE	10		PLÁSTICO
COLETES	20		DUPLA FACE
PRATOS	30		15 DE CADA COR
BOMBA DE ENCHER BOLA	1		
GALÃO DE 20 LITROS DE ÁGUA	1		COM TORNEIRA

Considerações finais

Com a revisão de referenciais sobre a modalidade futsal, foi possível verificar as orientações para organização e metodologia do treinamento do futsal para praticantes em idade escolar. O futsal como uma das modalidades mais praticadas pelos alunos assume um papel muito importante na



prática esportiva, sendo necessária a preparação dos treinadores/professores à cerca dos conteúdos, meios e métodos que envolvem a modalidade. Desta forma, o treinador assume grande responsabilidade na escolha da metodologia apropriada à faixa etária dos atletas e no planejamento e organização da temporada de treinos e competições escolares. Ressaltando que qualquer compromisso de esporte na escola seja voltado ao aluno/atleta e não o contrário sendo assim o processo de ensino-aprendizagem será adequado ao desenvolvimento e interesses dos mesmos.

Referências

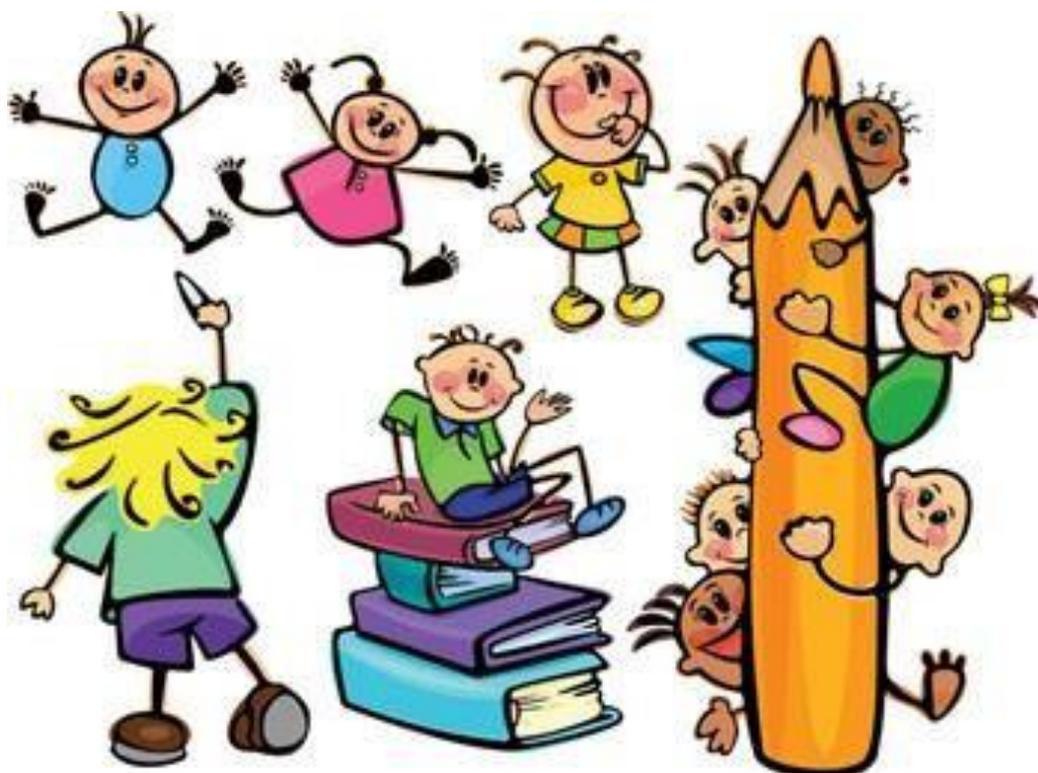
- ESTIGARRIBIA, R.C. *Aspectos relevantes na iniciação ao Futsal*. Porto Alegre, 2005. Monografia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- Etchepare, L.S. Inteligência corporal sinestésica em alunos de escolas de futsal. *EFdeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, N° 78, 2004. <http://www.efdeportes.com/efd78/intelig.htm>
- FILGUEIRA, F. M. Aspectos físicos, técnicos e táticos da iniciação ao futsal. *EFdeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, N° 103, 2006. <http://www.efdeportes.com/efd103/iniciacao-futebol.htm>
- FILIN, V.P. *Desporto juvenil: Teoria e metodologia - Adaptação científica*. Antonio Carlos Gomes - 1.ed. Londrina: Centro de informações esportivas, 1996.
- FONSECA, GM, SILVA, MA (2002). *Jogos de futsal: da aprendizagem ao treinamento*. Caxias do Sul: EDUCS.
- FORTEZA de La Rosa, A. *Treinamento desportivo: carga, estrutura e planejamento*. Phorte Editora. São Paulo, 2001.
- FUTSAL BRASIL. *História do Futsal*. Futsalbrasil.com.br
- GOMES, AC, MACHADO, JA (2001). *Futsal: metodologia e planejamento na infância e adolescência*. Londrina: Midiograf.
- GOMES, J.B. *Organização do Jogo e do treino em Futsal*. Porto,2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física Universidade do Porto.
- GRECO, P.J.; BENDA, R.N. *Iniciação esportiva universal 1: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte, Escola de Educação Física da UFMG, 1998.



- LUCENA, Ricardo. *Futsal e a iniciação*. Ricardo Lucena, Rio de Janeiro: 6ª edição; Sprint, 2002.
- MACHADO, J.A. et al. Preparação desportiva no futsal: organização do treinamento na infância e adolescência. *Rev Treinamento Desportivo*, v.4, n.1, p.55-66,1999.
- MATVEEV, L.P. *Preparação desportiva*. 1ª.edição. Curitiba: Juruá, 2001.
- MATVEEV, L.P. *Treino desportivo: metodologia e planejamento*. 1.ed. Guarulhos, 1997.
- MELO, Rogério da Silva (1998). *Futsal: 1000 exercícios*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sprint.
- MESQUITA, I. *A Pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. (2ª edição) Livros Horizonte. Lisboa, 2000.
- MUTTI, D (2003). *Futsal: da iniciação ao alto nível*. 2ª ed. São Paulo: Phorte.
- NICOLAI, A.R. Características do futebol e do futsal: implicações para o treinamento de adolescentes e adultos jovens. *EFdeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Nº 127, 2008.<http://www.efdeportes.com/efd127/caracteristicas-do-futebol-e-do-futsal.htm>
- RAMIREZ, E.F. Estrutura e planificação do treinamento desportivo. *EFdeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Nº 48, 2002. <http://www.efdeportes.com/efd48/trein.htm>
- SANTANA, WC (2004). *Futsal: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização*. Campinas, editora: Autores Associados.
- VOSER, RC, GIUSTI, JG (2002). *O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- VOSER, Rogério da Cunha. *Iniciação ao Futsal: abordagem recreativa*. 3ª ed. Canoas: Ulbra,2004.
- ZAKHAROV. A; GOMES AC. *Ciência do treinamento desportivo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Palestra Sport; 1992.



ESCOLA CLASSE 02 DO GUARÁ
GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CRE - GUARÁ



REGIMENTO INTERNO
EC 02 DO GUARÁ

Responsáveis: Corpo Docente e Discente, Servidores e Comunidade Escolar

2024



1. APRESENTAÇÃO

PREZADOS PAIS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS, recomeçamos o ano letivo cheios de esperança de dias melhores. Para a obtenção de bons resultados, faz-se necessário que todos estejam empenhados na construção de uma Comunidade Educativa na qual, realmente, os valores humanos e cristãos sejam prioridades.

Para tanto, devemos cultivar relações fraternas no nosso meio, na tentativa de eliminar manifestações de violência, seja contra pessoa, seja contra o patrimônio da escola, para que evitemos situações desagradáveis e desnecessárias.

A observância de normas estabelecidas contribuirá para um ambiente de paz, alegria, concórdia e amizade. Seguem orientações para que o nosso trabalho possa fluir de maneira construtiva e responsável, culminando na realização de aprendizagens significativas.

Neste documento, anexamos a Cartilha de Protocolos para tempos de pandemia por COVID -19.



2. HORÁRIO DE ENTRADA E SAÍDA

Assiduidade e pontualidade são condições necessárias para um bom desempenho do estudante.

Pais, responsáveis e estudantes: observem o horário estabelecido pela escola:

	MATUTINO:	VESPERTINO:
PERÍODO DE AULA	8h30 às 12h30min	14h00 às 18h00

ABERTURA DOS PORTÕES PARA ENTRADA DE	MATUTINO – 8h25	VESPERTINO – 13:55
--------------------------------------	-----------------	--------------------

HORÁRIO DE SAÍDA PARA OS ÔNIBUS	MATUTINO – 12h15	VESPERTINO – 17h45
---------------------------------	------------------	--------------------

HORÁRIO DE LIBERAÇÃO DOS PORTÕES AOS PAIS	MATUTINO: 12h 25	VESPERTINO: 17h 55
---	------------------	--------------------

IMPORTANTE:

☞ Atrasos de 15 minutos serão tolerados, mas não com frequência diária. Essa tolerância é para possíveis eventualidades. No caso da criança chegar sempre atrasada, ela receberá uma advertência para ciência do responsável.

→ A cada três atrasos no mês, o estudante receberá uma advertência disciplinar. A partir do 4º atraso no mês, será solicitada a presença do responsável para prestar esclarecimentos à Direção.

→ Atrasos constantes: advertência aos pais e encaminhamento do caso ao Conselho Tutelar e Ministério Público.

→ O responsável pelo estudante deverá acompanhar a criança até a portaria da escola quando houver atraso após as 08:45h no turno matutino e às 14:15h no turno vespertino. O responsável deverá solicitar a autorização de ENTRADA TARDIA.

→ Os que vão embora sozinhos ao término da aula deverão apresentar a carteirinha verde de liberação na saída da escola.



→Nenhuma criança está autorizada a sair sozinha antecipadamente. Caso seja necessário o responsável deverá comparecer pessoalmente ou informar por escrito de forma legível e datada em agenda com nome e assinatura, bem como quem está autorizado a buscar a criança, ressaltando que o mesmo deve ser maior de idade, ou a criança estar autorizada previamente com o cartão de liberação.



3. UNIFORME

☞ O uso da camiseta do uniforme é obrigatório.

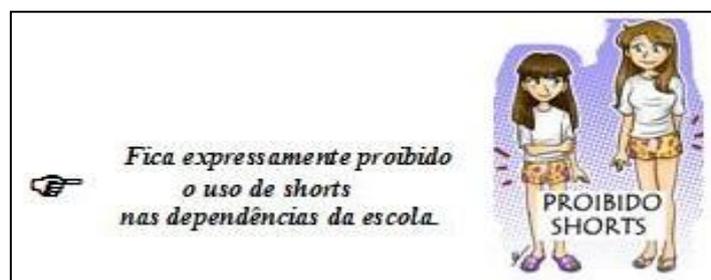


Sendo assim discriminados os complementos da parte de baixo:

- Sapato fechado, tênis fechado ou sapatilha fechada.



- Calça azul ou preta
- Bermuda azul ou preta
- Short saia azul ou preta
- Legging azul ou preta
- Corsário azul ou preta
- Saia somente com short por baixo



OBSERVAÇÃO: Em meses de frio, o uso de gorro, cachecol e echarpe está liberado, exceto na Hora Cívica.

O estudante receberá notificações quando estiver vindo sem uniforme. A cada 3 (três) notificações a família será acionada.

Caso o estudante venha a receber uma advertência disciplinar por uniforme indevido durante 3 (três) semanas consecutivas a família será acionada e o caso encaminhado ao Conselho Tutelar.

Acessórios como óculos escuros, bonés, gorros, boinas e similares não fazem parte do uniforme e, por isso, caso haja a insistência em portá-los, a Direção recolherá tal objeto e somente o devolverá aos responsáveis pelo estudante.

Alertamos que o uso do aparelho celular, MP3, MP4, IPOD, fone de ouvido é “extremamente proibido” dentro da sala de aula (*Lei Distrital n.º 4.131 de 02 de maio de 2008, publicada no DODF n.º 87, de 09/05/2008*).

O uso desses aparelhos em sala de aula, no horário das aulas, implicará na retenção do aparelho, que será entregue somente aos responsáveis. A reincidência acarretará suspensão de 1 (um) dia, segundo deliberação do Conselho Escolar e Direção, e o aparelho será recolhido e entregue somente aos responsável pelo estudante.





4. MATERIAL ESCOLAR

Para frequência às aulas, o estudante deverá trazer todo o material necessário **devidamente identificado** (nome, ano, professora e turma).

☞ O aluno levará uma advertência simples enviada pelo (a) professor (a) aos responsáveis, alertando sobre a falta de material escolar de uso individual em sala de aula.

Objetos como skates, instrumentos musicais e qualquer tipo de bola não fazem parte do material escolar, podendo o professor reter o objeto e entregá-lo somente ao responsável pelo aluno. Salvo exceção quando houver solicitação desse material para uso em sala de aula, sendo o mesmo solicitado por meio escrito aos responsáveis.

O estudante é responsável pelo seu material escolar, bem como por joias, passe estudantil, vale-transporte, dinheiro, celular e outros, **já que a escola não se responsabiliza pelos extravios.**





5. FALTAS

Para ciência dos pais/responsáveis, excesso de falta/ausência às aulas, REPROVA.

☞ O quantitativo de 51 faltas por ano o estudante será considerado reprovado automaticamente por infrequência pelo Sistema da Secretaria de Educação.



Falta justificada: atestado médico/atestado de óbito. (Os atestados médicos dos para **justificar** possíveis faltas no decorrer de todo o ano letivo deverão ser entregues à Professora ou Direção ou Secretaria **no prazo de 48 (quarenta e oito) horas** a contar do seu início).

Apenas um documento médico oficial pode justificar a falta, mas não pode aboná-la.

☞ **Informamos que se a criança apresentar 03(três) faltas consecutivas ou 5 (cinco) alternadas o caso deve ser encaminhado ao Conselho Tutelar.**



6. MEDICAÇÃO

A escola não ministra nenhum tipo de medicação. Dessa forma, ocorrendo a necessidade de medicação, o estudante será encaminhado à família para as devidas providências.



7. ATENDIMENTO SECRETARIA

Para que todos sejam bem atendidos, solicitamos que sejam observados os horários de expediente da secretaria.

☞	2ª a 5ª feiras	De 8h às 11h no turno matutino De 14h às 16h no turno vespertino
☞	6ª feira	Matutino: 8h às 11h Vespertino: Expediente interno sematendimento ao público



8. TELEFONE

O telefone da escola (3901-3707) é de uso funcional e não será permitido o uso pelo ESTUDANTE, a não ser numa situação de **emergência**. Solicitamos que a família dos mantenha seus dados atualizados na Secretaria da Escola para qualquer situação que necessite o contato imediato.



9. DANOS MATERIAIS

Os danos causados de qualquer modo às carteiras, cadeiras, material alheio, instalações sanitárias ou outros pertences da Escola serão ressarcidos pelo seu causador, inclusive pichações com uso de pincéis e “Corretivo Líquido” e **o causador de tal dano poderá ser desligado da escola por solicitação dos Conselhos de Classe e Escolar e encaminhado para autoridade policial competente.**

Ressaltamos ainda que os responsáveis pelo estudante deverão ressarcir o bem deprecado em questão.



10. NAMORO

A integração entre todos é pretendida pela Escola, porém, não será permitido de forma nenhuma o namoro entre os mesmos com outras crianças e adolescentes de outros lugares no ambiente escolar, mesmo que haja a autorização dos pais.



11. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

A Associação de Pais e Mestres da EC 02 do Guará, entidade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica, visa integrar a Escola e a Família, buscando mais eficiência no processo educativo.

É louvável a atitude da maioria dos pais que apóiem a APM, comparecendo às reuniões, dando contribuições em forma de mensalidade e participando das atividades promovidas.

Contamos com a participação crescente dos pais, visto que tudo objetiva o melhor atendimento ao aluno, seu filho.



12. AGENDA

A agenda é o principal instrumento para a organização da vida estudantil do aluno. Todos os alunos deverão trazê-la diariamente.

A Escola Classe 02 do Guará não possui uma agenda padrão, deixando assim, à cargo da família que providencie esse instrumento de comunicação família-escola.

Sugerimos um caderno brochura pequeno 96 folhas.



13. ATENDIMENTO AOS PAIS

A presença dos pais é fator importante da integração **Estudante e Escola**. Os pais poderão procurar a Escola para dar sugestões, obter esclarecimentos ou informações sempre que necessário, bem como atender às convocações da direção para a solução de algum problema que tenha surgido e evitar situações desagradáveis ao final do ano.

As solicitações para contato com os professores deverão ser feitas através da **Agenda Escolar**, onde o professor marcará a data e o horário de atendimento no dia da sua coordenação, ou ainda podem ser agendadas junto à Supervisão Pedagógica.

A equipe de apoio técnico-pedagógico da Escola estará permanentemente à disposição dos pais ou responsáveis, em caso de situações especiais. **Os atendimentos com a Coordenação Pedagógica, Psicóloga ou Orientação Educacional** deverão ser marcados com antecedência, pois isso possibilita um melhor atendimento e economia de tempo de ambas as partes.

Sempre que o pai/responsável necessitar retirar o filho da escola antes do término das aulas deverá dirigir-se à Direção, sendo proibido circular pelos corredores das salas de aula.

As saídas antecipadas ou impedimento do uso do uniforme (obrigatório) devem ser justificados por escrito, com a respectiva assinatura e telefone para contato do pai e/ou responsável.

☞ ATENDER ÀS NORMAS E OBEDECER ÀS LEIS PODE PARECER DIFÍCIL, MAS É PARTE DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA. MUITO PIOR É SOFRER PENALIDADES PELO NÃO CUMPRIMENTO DELAS E ARCAR COM AS CONSEQUÊNCIAS QUANDO O DESRESPEITO A ELAS FERRE O PRÓXIMO, A SOCIEDADE OU AS INSTITUIÇÕES.

14. AVALIAÇÃO

A avaliação é um processo contínuo que envolve o crescimento global do estudante, o trabalho diário do corpo docente e a atuação da Escola como unidade de um sistema educacional, considerando, ainda, os objetivos, finalidade e filosofia de educação adotada pela Escola Classe 02 do Guará.

O estudante será avaliado nos seguintes aspectos:



- a) Pontualidade e assiduidade
- b) Participação nas aulas
- c) Cumprimento das tarefas escolares
- d) Uniforme
- e) Comportamento
- f) Organização do material
- g) Trabalhos escolares
- h) Testes escritos e orais
- i) Avaliação Multidisciplinar

15. Atividades Extraclasse/Aula de Campo

a. Festa Junina/Julina

Evento realizado no final do 1º semestre, mantendo a tradição e promovendo um momento de interação entre os funcionários da escola e os com suas respectivas famílias.

b. Excursões e Aulas de Campo

Serão realizados com o objetivo de enriquecer o currículo, desenvolver a socialização, incentivar o convívio com a natureza e ampliar os conhecimentos. Essas aulas serão realizadas com a autorização prévia dos pais ou responsáveis. As atividades serão acompanhadas por coordenadores e professores.

c. Despedida dos 5ºs anos

Evento que culmina com a conclusão do 5º ano do Ensino Fundamental, e tem como objetivo a valorização de uma etapa vencida e o desempenho do estudante em novas conquistas.

d. Outros eventos:



Outros eventos que possam surgir como culminância de projetos ou outros eventos terão como objetivo a integração social, afetiva, cognitiva da criança com sua família e com a escola.



16. ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR

O regime disciplinar é decorrente das determinações deste Regimento e o que estabelece as disposições legais do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em seu Cap. VI, Seção II, art. 50, 52 e 53, aplicáveis a cada caso.

O ESTUDANTE, pela inobservância das normas contidas neste Regimento, e conforme a gravidade e/ou a reincidência das faltas, está sujeito às seguintes sanções:

I – advertência oral;

II – advertência escrita;

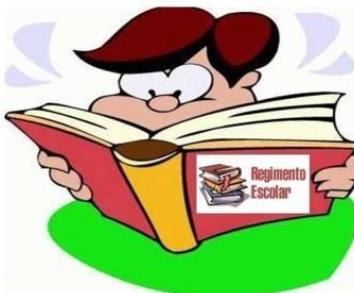
III – suspensão de, no máximo 3 (três) dias letivos, e/ou com atividades alternativas na escola;

IV – transferência por comprovada inadaptação ao regime da escola, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do estudante e a garantia de sua segurança e/ou de outros.

As sanções são aplicadas, gradativamente, sem se associarem, embora a **gravidade ou reincidência** da falta possa determinar a aplicação de qualquer uma delas, independente da ordem em que foram colocadas.



Regimento Escolar



17. RENDIMENTO ESCOLAR

A Escola procurará manter os pais informados quanto à situação escolar dos filhos, através de reuniões e/ou solicitações de comparecimento dos pais à Escola, quando serão atendidos pela equipe de apoio ou professores e Direção da Escola.

Sugerimos, entretanto, que os pais procurem a Secretaria ou Direção ou Coordenação sempre que possível ou quando surgir alguma dúvida, tornando assim o nosso trabalho conjunto. Pedimos ainda que, sempre que houver alguma alteração, atualizem seus telefones de casa e trabalho, seu endereço.



15. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

AVALIATIVO NA UNIDADE ESCOLAR

- **AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS**

“A avaliação da aprendizagem não é a tirana da prática educativa. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica, construtiva. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.” (Luckesi)

Partindo desse pressuposto, a EC 02 do Guará envolve a todos no processo avaliativo, com Assembleias Ordinárias e Extraordinárias com toda a comunidade escolar, que serão retomadas com os devidos cuidados, por conta do vírus da COVID -19 que ainda está presente. Deste modo, podemos garantir que a criança é valorizada em sua totalidade cotidiana, em todo e qualquer momento, porque os adultos responsáveis por ela estão envolvidos com o fazer pedagógico na rotina escolar dos estudantes.

A percepção avaliativa da Escola Classe 02 do Guará transpassa formalidades de atividades escritas, de testes padronizados e rotuladores. Não queremos dizer com isso, que não temos instrumentos como testes e avaliações formais escritas, pelo contrário, as realizamos com o objetivo de ensinar ao estudante as mais diversas formas de realizar estas atividades dentro da sua perspectiva de aprender a ser e a aprender.

O corpo docente utiliza estratégias que visam observar, analisar, incentivar o crescimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes, dentre estas estratégias estão as rodas de conversa, o debate para escolha dos temas a serem discutidos, o inteligir das aprendizagens de forma transdisciplinar, não apenas interdisciplinar, o incentivo e disponibilidade para participação em eventos escolares que contribuem para a elaboração de novos conhecimentos e não apenas para o conhecimento da informação.

Atividades como, trabalho em grupo, pesquisas, gincana de conhecimento, exposições, apresentações em sala e em momentos coletivos, atividades extraclasse, aulas de campo, Feiras de Ciências, podem ilustrar a gama de instrumentos que auxiliam neste processo, tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas do modo remoto.



A escola participa de exames de avaliação nacionais, como: SAEB, Provinha e Prova Brasil, Ana; e vem apresentando avanços significativos em seus resultados. E estes indicadores, sempre que possível, faz parte do desenvolvimento dos planejamentos dos trabalhos por parte das equipes pedagógicas da escola.

O Conselho de Classe conta com a participação de todos os segmentos pedagógicos, com membros integrantes da Gestão Escolar, da coordenação pedagógica, da Orientação Educacional, do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Sala de recursos e, por se tratar de uma escola com ciclos de aprendizagens, os professores correspondentes ao ano participam em conjunto. Os Conselhos de Classe ocorrem bimestralmente e poderá contar também com a participação de estudantes e de pais, de acordo com a Orientação Pedagógica e Administrativa, 2ª Edição, 2º semestre de 2021 – SEEDF.

Além disto, contamos com as reuniões de pais bimestrais, que também aderiram ao novo formato de reunião on-line, utilizando o meet (ferramenta do Google). Nesta ocasião, o grupo de professores se organiza de forma democrática às melhores formas de realização da reunião que atenda tanto às necessidades das famílias quanto as da escola.

Nas Assembleias Ordinárias e Extraordinárias que ocorrem periodicamente e de acordo com legislação vigente, a participação da comunidade é bastante expressiva e ativa, de forma organizada, cada participante pode se manifestar, sugerir, acrescentar, elogiar, ajudando num conjunto democrático, na busca pela pelas soluções mais viáveis para as demandas geradas pela, na e com a escola.

Usando Libâneo (1994, p.195), afirmamos que a avaliação é uma tarefa necessária e permanente no trabalho docente a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias.

Conceber que a avaliação deve fazer parte do processo educativo significa compreendê-la como elemento fundamentalmente importante para a aprendizagem dos estudantes. Assim percebido, o processo de avaliação exige acompanhar o processo de aprendizagem e retomar o processo de construção dos saberes. Esse movimento nos leva á concepção de Luckesi (1997):

“A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida que inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi



construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade”.

Nós na Escola Classe 02, trabalhamos na perspectiva que considera a avaliação como um instrumento de diagnóstico do desenvolvimento dos estudantes. Nesta ótica, a avaliação é concebida como um instrumento que vai intervir não só no planejamento do professor, mas de toda equipe, culminando nas definições que norteiam as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Por certo, essa concepção acerca da avaliação traz uma série de implicações. A primeira delas diz respeito ao próprio Projeto Político Pedagógico, que deve possuir um caráter democrático e emancipatório. Isso significa, que é necessário adotar o entendimento de que a avaliação propicia a aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação não é um fim em si mesmo. Ela precisa ser concebida como um *feedback* para que o professor seja capaz de planejar e realizar redimensionamentos em sua prática pedagógica.

Outra questão de fundamental importância que devemos considerar ao pensarmos em avaliação é a questão da inclusão. Cada sujeito é um ser único e por isso mesmo demanda um processo de aprendizagem distinto. Alguns, inclusive, precisam de atendimento educacional específico. Essas características devem ser levadas em consideração em todo processo de avaliação que é realizado. Um princípio que deve ser observado é o princípio da equidade.

O termo equidade consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Traz no seu bojo a ideia de tratar diferentes como de fato sendo diferentes. Nesse sentido, a equidade transcende o termo igualdade, pois este último termo significa tratar todos de maneira igual, massificada. A imagem abaixo ilustra bem essa ideia. O primeiro quadro nos traz a ideia de igualdade. O segundo quadro nos traz a ideia de igualdade com justiça, ou seja, a ideia da equidade.

Atualmente, o tema da transdisciplinaridade tem sido focalizado em diversos contextos de estudo e pesquisa. Desde as teorizações disponíveis com a crescente literatura sobre o assunto até as pesquisas sobre trabalhos de equipe e estilos de interação entre os membros de um determinado grupo. A intenção deste trabalho, no entanto, não é a de enumerar exaustivamente uma série de referências sobre o tema da transdisciplinaridade. A proposta é a de estabelecer um recorte e



examinar uma das primeiras reflexões nacionais, a partir de Japiassu (1976), e trazer à luz um apanhado recente sobre os temas relacionados à transdisciplinaridade na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Nicolescu (1999). Também serão resgatadas algumas informações históricas relacionadas à origem e aos fundamentos da transdisciplinaridade de modo que se possa situá-la na perspectiva de um estilo de interação grupal para o trabalho de equipes. Convém, antes de mais nada, estabelecer algumas aproximações sobre o termo disciplina e seus derivados inter, multi, pluri e trans.

Segundo Japiassu (1976), é necessário precisar o sentido da disciplinaridade, examinando, em primeiro lugar, o que vem a ser uma disciplina. Para o autor, é necessário que se busque algumas precisões de ordem epistemológica em relação aos dois termos para que se possa chegar a uma diferenciação dos diversos tipos ou modalidades de disciplinaridade. Nessa perspectiva, disciplina terá o mesmo sentido que ciência. Disciplinaridade significará, então, a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo. O que nos permite evocar um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias em seus planos de ensino, de formação, dos métodos e das matérias. Tal exploração tem a finalidade de fazer surgir novos conhecimentos que irão substituir os antigos. Fazer equivaler disciplina e ciência serve, com propriedade, à finalidade de uma definição operacional para o termo disciplinaridade. Mas é preciso lembrar que toda ciência é uma disciplina, mas nem toda disciplina é uma ciência. E uma disciplina sempre depende da interação com outras diferentes disciplinas. Assim, é preciso estabelecer níveis de agrupamento para as disciplinas em contato.

O primeiro nível é o da multidisciplinaridade. Sua descrição geral evoca uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem fazer aparecer diretamente as relações que podem existir entre elas. É um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; não há nenhuma cooperação entre as disciplinas (Japiassu, 1976). Pode-se pensar no seguinte exemplo: em um hospital, vários profissionais estão reunidos, mas trabalham isoladamente. O paciente passa por uma contagem de linfócitos, em seguida é atendido pelo oncologista e, finalmente, dirige-se à sala de quimioterapia. Neste caso não há contato entre os profissionais envolvidos no atendimento: o bioquímico da contagem de linfócitos, o médico oncologista e a enfermeira que cuida da quimioterapia não estão articulados entre si de modo que apareçam relações entre as disciplinas. A ausência de uma articulação não significa, no entanto, uma ausência de relação. O fato é que os



profissionais, nesse caso, estão inseridos em um esquema automático, o qual não gera espaço para uma articulação como em outras modalidades da disciplinaridade (Iribarry, 2002).

O segundo nível é a pluridisciplinaridade. Sua descrição geral envolve a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo que apareçam as relações existentes entre elas. É um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; há cooperação, mas sem coordenação (Japiassu, 1976). Quando, por exemplo, um paciente procura atendimento psiquiátrico e, após receber orientação e prescrição psicofarmacológica, é encaminhado, pelo próprio psiquiatra, a um psicólogo para um trabalho de psicoterapia. Os profissionais cooperam, mas não se articulam necessariamente de maneira coordenada. Nesse caso, a cooperação não é automática, mas cumpre a finalidade de estabelecer contatos entre os profissionais e suas áreas de conhecimento (Iribarry, 2002).

Na interdisciplinaridade, a descrição geral envolve uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. É um tipo de sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos com a coordenação procedendo de nível superior (Japiassu, 1976). Pode-se pensar no exemplo de uma equipe para atendimento ambulatorial de gestantes adolescentes de baixa renda. A equipe é formada por um médico pediatra, um médico psiquiatra, um psicólogo, um assistente social, uma psicopedagoga, uma enfermeira e uma secretária. Cada área mencionada agrega ainda estudantes que realizam estágio no ambulatório. Todavia, o que prevalece é o saber médico, cabendo a coordenação e a tomada de decisão aos profissionais da área médica, que dirigem e orientam a equipe em seu trabalho (Iribarry, 2002).

Na transdisciplinaridade, a descrição geral envolve uma coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas em um sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. É um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos. A coordenação propõe uma finalidade comum dos sistemas (Japiassu, 1976). Numa equipe de posto de saúde, por exemplo, encontram-se diversos profissionais reunidos. Pode-se tomar como exemplo a equipe que recebe pacientes com problemas mentais. Esta equipe, muito provavelmente, reunirá profissionais como psicólogos, psiquiatras, enfermeiros, assistentes sociais, fonaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, clínicos gerais, etc. Quando o paciente chega para uma avaliação todos irão assisti-lo e buscarão formular um diagnóstico acerca do caso. Para que esse diagnóstico seja dado em situação de



transdisciplinaridade não basta apenas que cada profissional opine a partir de sua área e, finalmente, um tratamento seja indicado. Para que a configuração transdisciplinar seja alcançada é preciso que esses profissionais, fundamentalmente, estejam reciprocamente situados em sua área de origem e na área de cada um dos colegas (Iribarry, 2002).

Para que a configuração transdisciplinar se torne verdadeira é preciso que o psicólogo, por exemplo, seja introduzido na área de seu colega assistente social e na área de seu colega psiquiatra e vice-versa. Ademais, é preciso que cada problema não solucionado em uma das áreas seja levado para uma área vizinha e, assim, seja submetido à luz de um novo entendimento (Caon, 1998). Quando, hipoteticamente, um psicólogo percebe a insuficiência de seus paradigmas no trabalho com o autismo, ele poderá propor ao seu colega neurologista um desafio. Que ali onde a psicologia não consegue formular uma intervenção (e o que resulta disso é uma interrogação), a neurologia possa, com a ajuda das demais áreas que compõem a equipe, iluminar o caminho com alguma proposta de intervenção. Esta é a situação paradigmática para geração de novos dispositivos para o trabalho com o autismo, por exemplo. Todavia, é preciso que psicólogo e neurologista se coloquem humildemente à disposição um do outro e do caso, evitando demorar-se na comum posição de discutir algumas incompatibilidades que podem surgir entre as duas áreas. Nosso exemplo apresenta dois profissionais apenas, mas é importante salientar que isso vale para todos os encontros possíveis entre as áreas que compõem uma equipe de trabalho (Iribarry, 2002).

A visão piagetiana trazida por Japiassu (1976) demonstra, por si mesma, o quanto é necessário difundir o espírito transdisciplinar. Da etapa das relações interdisciplinares se espera que advenha uma etapa superior, a qual não se restringe ao objetivo de atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas que situa essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas (Piaget, 1972, citado em Japiassu, 1976).

A transdisciplinaridade, de acordo com Caon (1998), é um desafio colocado pelo interesse de uma equipe de profissionais que estão reunidos pela metáfora proposta por uma situação de transdisciplinaridade, na qual cada pesquisador problematiza os conceitos de diferentes campos. Cada um entra na disciplina do colega e olha pela luneta do outro pesquisador, interrogando os dispositivos práticos e teóricos utilizados pelo pesquisador anfitrião e com os quais ele vê aquilo que diz ver. Em transdisciplinaridade, os dispositivos utilizados para equacionar o problema são



mais importantes do que a solução do mesmo (Caon, 1998). Cabe salientar que o nível da transdisciplinaridade não é um estilo de interação superior em relação aos demais níveis. Trata-se, pura e simplesmente, de um nível a ser buscado pelos benefícios que traz em sua gestão, mas que preserva as outras modalidades de níveis de funcionamento. Estas modalidades são naturais e fazem parte do funcionamento de qualquer grupo ou equipe que está reunido para desenvolver algum trabalho (Iribarry, 2002).

Por outro lado, podemos evocar os trabalhos de Nicolescu (1999) cuja fundamentação nos fala de três níveis apenas: a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade está preocupada com o estudo do objeto de uma só e mesma disciplina por várias disciplinas simultaneamente. Por exemplo, a Filosofia Marxista pode ser estudada pelo olhar cruzado da Filosofia com a Física, com a Economia, com a Psicanálise e/ou com a Literatura.

O objeto pesquisado fica enriquecido e melhor aprofundado em suas concepções; todavia a finalidade última do projeto pluridisciplinar é manter o objeto sempre inscrito no quadro de sua pesquisa original (Nicolescu, 1999). A ambição interdisciplinar é diferente. Ela consiste na transferência dos métodos de uma disciplina à outra e está caracterizada por três graus: 1) grau de aplicação: por exemplo, os métodos da Física Nuclear são transferidos para a Medicina gerando novos tratamentos para o câncer; 2) grau epistemológico: por exemplo, os métodos da lógica formal são transferidos para o estudo da epistemologia do Direito; 3) grau de formação de novas disciplinas: por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o domínio da física engendra a física matemática.

O objeto é levado a um novo campo, mas ainda permanece ligado a suas características essenciais (Nicolescu, 1999). A transdisciplinaridade, por seu turno, está preocupada com uma interação entre as disciplinas, onde cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que haja uma unidade plural de conhecimentos. Há uma estrutura descontínua de níveis de realidade que determina o espaço descontínuo da transdisciplinaridade, a qual se preocupa com a dinâmica engendrada pela ação de vários e diferentes níveis de realidade ao mesmo tempo (Nicolescu, 1999). Podemos situar como exemplo uma equipe de profissionais reunidos para discussão de políticas de saúde. Esta equipe integra médicos, cidadãos, políticos, sociólogos, filósofos e psicanalistas que se reúnem para o planejamento e a implementação de uma intervenção na rede de saúde pública. A ação de cada



profissional, em sua especificidade, contribui para uma visão global do espaço transdisciplinar (Iribarry, 2002).

Mas essa noção de transdisciplinaridade, trazida por Nicolescu (1999), é produto de uma longa caminhada histórica. Para descrevê-la, sucintamente, é necessário apresentar alguns pontos importantes sobre a origem histórica da transdisciplinaridade enquanto dispositivo que incentiva uma nova relação entre as diferentes áreas do conhecimento bem como de seus principais fundamentos.

Origens e Fundamentos da Transdisciplinaridade na Perspectiva do CIRET (Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires)

Para um exame das origens e dos fundamentos da transdisciplinaridade, vamos estabelecer uma revisão a partir dos documentos disponibilizados pelo CIRET. O CIRET foi fundado em 1987, em Paris. O CIRET é uma associação cujo objetivo é desenvolver uma nova abordagem científica e cultural para as pesquisas realizadas nas universidades contemporâneas. O CIRET tem em sua direção o físico e cientista Basarab Nicolescu e conta com diversos colaboradores de diferentes áreas.

Para Nicolescu (2000), é muito difícil encontrar uma origem segura para o termo transdisciplinaridade. Para o autor, teria sido Niels Bohr, em um artigo de 1955, sobre a unidade do conhecimento, o primeiro a empregar a expressão ou a idéia da expressão transdisciplinaridade. Todavia, a fonte mais segura é um documento redigido por Piaget (1972, citado em Japiassu, 1976) em um colóquio da UNESCO, de 1972, sobre interdisciplinaridade. É dele a famosa passagem onde se afirma que da etapa das relações interdisciplinares, se pode esperar suceder uma etapa superior que será transdisciplinar, que não se contentará com a obtenção de interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situará essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre essas disciplinas.

O primeiro documento que registrou o interesse oficial de cientistas pela transdisciplinaridade foi a Declaração de Veneza. Escrito em 7 de março de 1986, a declaração foi o comunicado final do colóquio "A ciência diante das fronteiras do conhecimento". Destacam-se os seguintes pontos que compõem o documento que resultou na Declaração de Veneza. As ciências



fundamentais (física e biologia) provocaram transformações radicais na lógica e na epistemologia devido às inovações tecnológicas do último século. O determinismo mecanicista, o positivismo e o niilismo são sentidos como ameaças para a espécie humana. O encontro entre a ciência e as diferentes tradições do mundo permite o surgimento de uma nova visão da humanidade. Surge aí um novo racionalismo e uma nova perspectiva metafísica. Recusa-se qualquer projeto globalizante e qualquer sistema fechado de pensamento. Ciências exatas, ciências humanas, arte e tradição devem promover encontros e trocas. O encontro entre ciência e tradição exige novos métodos de educação. Cientistas e opinião pública devem decidir juntos o destino das novas tecnologias. A UNESCO deverá dar prosseguimento a estas iniciativas, estimulando a reflexão dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade.

Após o colóquio acima, o próximo documento que registra a necessidade da transdisciplinaridade saiu do congresso "Ciência e tradição: perspectivas transdisciplinares para século XXI", ocorrido em Paris, de 2 a 6 de dezembro de 1991. As conclusões estabelecidas pelo congresso mencionam um enfraquecimento da cultura mundial. Há um totalitarismo planetário que enfatiza um único caminho à verdade e à realidade. As revoluções conceituais trazidas pela física quântica explodiram as visões tradicionais da realidade determinadas econômica e politicamente por conceitos de determinismo, continuidade e localidade. A transdisciplinaridade não procura o sincretismo entre ciência e tradição, mas sim possíveis interatividades entre os dois campos. A transdisciplinaridade procura ultrapassar a modernidade. Por definição não pode haver especialistas transdisciplinares, mas pesquisadores animados por uma atitude transdisciplinar. O desafio da transdisciplinaridade é gerar uma civilização, em escala planetária, movida pela força de um diálogo intercultural.

Em 1994, no convento de Arrábida, em Portugal, saiu a Carta de Transdisciplinaridade, adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Desta carta, com 15 artigos, pode-se destacar o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação e do contato entre as disciplinas dados novos que as articulam entre si; surge uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela



ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades que podem se contrariar entre diferentes disciplinas.

Em 1997, de abril a maio, em Locarno, na Suíça, um novo documento saiu do Congresso Internacional "Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade". Deste congresso foram encaminhadas as seguintes considerações. Os três pilares da transdisciplinaridade são os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, os quais determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único arco: o do conhecimento. A transdisciplinaridade não é neutra, ela opta pelo sentido. Uma educação neutra e objetiva não passa de um fantasma que foi legado pela ideologia cientificista. A transdisciplinaridade tem como ambição a unificação, em suas diferenças, do objeto e do sujeito: o sujeito conhecedor faz parte integrante da natureza e do conhecimento.

Finalmente, em novembro de 1997, Basarab Nicolescu pronuncia a conferência "Evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável", na universidade Chulalongkorn, em Bangkok, Tailândia. Destaca-se desta conferência o seguinte ponto: na presença de vários níveis de realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, assim como o vácuo quântico está cheio de possibilidades: da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados, que condicionam o aparecimento da vida no universo. A estrutura descontínua dos níveis de realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que por sua vez explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo quando totalmente complementar. A pesquisa disciplinar diz respeito, na melhor das hipóteses, a um único e mesmo nível de realidade; além do mais, na maioria dos casos, refere-se a apenas um fragmento de um nível de realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica engendrada pela ação de diferentes níveis de realidade ao mesmo tempo. A descoberta destas dinâmicas passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora não se trate de uma nova disciplina ou de uma nova superdisciplina, a transdisciplinaridade é nutrida pela pesquisa disciplinar; ou seja, a pesquisa disciplinar é esclarecida de maneira nova e fecunda pelo



conhecimento transdisciplinar. Nesse sentido, a pesquisa disciplinar e transdisciplinar não são antagônicas, mas complementares (Nicolescu, 1997).

Uma questão fundamental para o entendimento da transdisciplinaridade é colocada por Nicolescu (2000) e diz respeito aos diferentes níveis de realidade. Por nível de realidade Nicolescu entende um conjunto de sistemas que são invariantes e regidos pela ação de regras gerais. O mundo quântico está subordinado às leis quânticas, as quais são radicalmente diferentes das leis que regem o mundo macrofísico. Temos, portanto, dois níveis de realidade diferentes quando dois conjuntos de sistemas estão subordinados a leis diferentes e que somente servem ao seu nível de realidade. Nicolescu salienta que a matemática nos permite estabelecer uma descontinuidade entre o nível quântico e o nível macrofísico, de modo que a passagem de um nível a outro continua impossível, o que não impede a co-existência dos dois níveis. Outro aspecto importante das idéias de Nicolescu é o de que os níveis de realidade, em transdisciplinaridade, são radicalmente diferentes daqueles enfatizados pelas abordagens sistêmicas. O que justifica esta diferença é que os níveis de realidade da abordagem sistêmica estão subordinados a leis que são aplicáveis aos diferentes níveis do sistema, ao passo que a transdisciplinaridade resgata níveis de realidade cuja diferença está baseada na tradição de cada nível e suas idiossincrasias. Por isso, diferentes níveis de realidade podem apenas coexistir, sem nunca fazer parte de um sistema ou conjunto de sistemas.

Bourguignon (2001) entende a transdisciplinaridade como um esforço para integrar ao conhecimento tudo aquilo que não pode ser explicado pelo domínio de uma única disciplina, de modo a se recolocar o homem no centro do conhecimento. O autor ressalta ainda que quando se fala de diferentes níveis de realidade é preciso entender de que realidade se trata. Realidade é aquilo que resiste à representação, à descrição e à imagem. Nível é um conjunto de sistemas naturais e invariantes sob ação de certas leis.

Para haver transição de um nível de realidade para outro é preciso antes reconhecer o fosso que parece existir entre diferentes disciplinas. A transição se pode pensar através da noção de movimento. O movimento do pesquisador de um campo para outro. Todavia, um movimento que não descaracteriza o sujeito pesquisador. A realidade local do sujeito pesquisador revela, portanto, um destaque, uma saliência, um relevo no interior do conhecimento globalizado.

Camus (2001) sugere a implementação de grupos de pesquisa em epistemologia da transdisciplinaridade, enfatizando a necessidade de revisão dos paradigmas universitários. Ademais,



o autor situa o projeto da transdisciplinaridade como uma necessidade urgente para as universidades. Não deixando, no entanto, de revelar uma face de projeto utópico. Geralmente, o utópico é grandioso, por isso retorna a prescrição heraclítica de que são os grandes projetos que permitem alguma possibilidade de êxito. Há que diferenciar ainda, segundo Camus, entre a busca científica e a comunicação desta busca. Isso envolve uma epistemologia essencial, aquela do ato de conhecer. Na busca, o ato de conhecer é que dirige a relação entre sujeito e objeto.

Passet (2001) fala de uma ética da responsabilidade, em que o desenvolvimento da transdisciplinaridade deve ser sempre tomado como algo que parte do pesquisador e que este, quando inserido numa tradição de intercâmbio com outras áreas, deve cultivar uma atitude de abertura e contato com o estrangeiro. Paul (2001) fala de cultura e educação como derivados desta ética da responsabilidade, já que são dois aspectos que decorrem do desenvolvimento transdisciplinar, pois são diferentes áreas de conhecimentos, disciplinas, que compõem a cultura e a educação de um povo.

A partir dessa apresentação abreviada das origens históricas da transdisciplinaridade e seus principais fundamentos, logo se percebe a importância de haver um diálogo entre diferentes áreas de conhecimento. Todavia, esse diálogo será muitas vezes pautado pela necessidade de refletir sobre a solução de um determinado problema. Um determinado problema não resolvido em um campo de conhecimento e que é levado para uma outra área de conhecimento, de modo que se instaure um diálogo a partir das dificuldades trazidas pelo problema e do desafio que sua solução representa.

O Problema como Solução

Caon (1998) salienta que todo o problema não resolvido em uma área deve ser levado a uma área vizinha. Quando um pesquisador está às voltas com um problema não solucionado em sua área temática é preciso que a transdisciplinaridade seja evocada para instaurar um diálogo com outras áreas temáticas. Este diálogo deve promover trocas e aproximações entre os pesquisadores, de modo que o problema não solucionado possa ser compartilhado e, com isso, novas equações e soluções para o problema sejam geradas. Este é o verdadeiro sentido da produção de tecnologias em um domínio de diversidades representado pelo agrupamento de diferentes áreas de conhecimento (Caon, 1998). Assim sendo, a transdisciplinaridade é um dispositivo que faz avançar as relações entre as áreas de conhecimento. Se o problema não resolvido em uma determinada área de



conhecimento é, como vimos acima, uma solução viável para o estabelecimento do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento e pesquisa, então surge à frente daqueles que desejam levar adiante o desafio da transdisciplinaridade a necessidade de trabalhar em equipe. Com a crescente globalização do conhecimento em todas as áreas possíveis e as exigências renovadas a cada dia para que os pesquisadores estejam conectados ao volume formidável de informações que a rede internacional de computadores disponibiliza, é justificável a urgência de um contato mais aprimorado entre os pesquisadores. A transdisciplinaridade é um dispositivo que permite justamente essa integração dos pesquisadores e suas diferentes áreas de conhecimento e pesquisa. A reclusão de pesquisadores de áreas de conhecimento diferentes em guetos fechados é um problema que atinge uma das premissas básicas do estabelecimento de um universo de conhecimentos que pretende dar conta do ser humano numa perspectiva global e integradora de suas contradições naturais e diferenças inevitáveis, de modo que se possa reconhecê-lo como um ente complexo cuja riqueza está justamente na diversidade radical e constituinte de sua subjetividade. Ora, não é essa mesma diversidade radical que atravessa o campo vasto de conhecimentos com sua vasta gama de orientações teóricas, metodológicas e de práticas de pesquisa? E mais: não é exatamente um conjunto de contradições naturais e diferenças inevitáveis que afloram quando as diferentes áreas de conhecimento são colocadas lado a lado numa perspectiva dialógica?

O problema que surge é que o mecanismo da comparação conduz a um afastamento recíproco dessas diferentes áreas, quando deveria instituir o motivo fundamental para a necessária aproximação entre elas, já que isso não é senão o reflexo do complexo objeto de pesquisa: o ser humano. Assim, pode-se retomar a idéia, que é a de levar um problema não resolvido de uma área para outra área, de modo que possa nascer daí um diálogo. Um diálogo cujo fundamento principal seja a transdisciplinaridade, ou seja, o respeito à coordenação descentralizada e a cooperação sem decisões verticalizadas, bem como o respeito aos diferentes níveis de realidade de cada área, as quais estão regidas por diferentes tipos de lógica.

A origem da transdisciplinaridade está situada no trabalho de equipe. Independente da modalidade pluri, multi, inter ou transdisciplinar o que é vital para uma formulação originária da transdisciplinaridade é a reunião de diversos profissionais em um trabalho integrado de equipe. Mas não basta apenas uma equipe coordenada, colaborativa e com uma finalidade. É preciso que haja algo mais. É preciso que haja um compromisso com a geração de dispositivos renovados para o trabalho realizado. É preciso também que cada membro da equipe esteja o mais familiarizado



possível com a diversidade de disciplinas e que freqüente continuamente as disciplinas de seus colegas. Ademais, é preciso que os discursos se tornem legíveis e não mais se tornem exercícios velados e obscuros. Uma questão psicofarmacológica complexa deverá ser exposta com a mesma clareza que uma orientação diagnóstica do serviço social, por exemplo. Isso nos permite entrever a necessidade do abandono do jargão com que cada disciplina institui seu saber. A comunicação entre os membros da equipe, portanto, não seguirá mais um modelo verticalizado, baseado na liderança de um saber sobre outro(s), mas deverá assumir uma característica horizontal, onde todos, igualmente, compartilham de seus conhecimentos e saberes. Dessa maneira, a tomada de decisão em relação ao que está sendo discutido será uma tomada de decisão horizontal, onde não há prevalência de um saber sobre outro ou sobre os demais (Iribarry, 2001).

Assim, podemos ver surgir um novo diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento e pesquisa. Para trazer à luz esse diálogo é preciso um método. Tal método terá de cumprir algumas proposições básicas que se procuram enumerar a seguir através dos cinco princípios práticos da transdisciplinaridade: trabalho em equipe; geração de novos dispositivos; familiarização dos profissionais com cada área diferente da sua; legibilidade e compartilhamento dos discursos e tomada de decisão horizontal.

Os Princípios Práticos da Transdisciplinaridade no Trabalho de Equipe

Uma equipe será transdisciplinar quando sua reunião congregar diversas especialidades com a finalidade de uma cooperação entre elas sem que uma coordenação se estabeleça a partir de um lugar fixo. É claro que isso gera, de saída, um problema. Como evitar a verticalidade de uma coordenação? Isto é, como evitar que uma especialidade se torne uma espécie de juiz no processo de tomada de decisão? Ora, a transdisciplinaridade deve ser encarada como meta a ser alcançada e nunca como algo pronto, como um modelo aplicável, e como um desafio que serve de parâmetro para que todos os membros da equipe estejam atentos para eventuais cristalizações e centralizações do poder (Iribarry, 2002).

Por exemplo, numa equipe de unidade psiquiátrica é muito comum se observar um funcionamento bastante integrado, interdisciplinar. Mas qual é a barreira que se encontra aí para que a transdisciplinaridade floresça? É comum observar no trabalho das equipes a presença de técnicos mais antigos e que, por isso, estão mais envolvidos com a liderança do trabalho. Algumas vezes, é verdade, seu trabalho é realmente mais incisivo por ser mais antigo, o que lhes dá mesmo condições



de tomar boas decisões ou influenciar seus colegas na tomada de uma decisão adequada. Outras vezes, no entanto, o técnico mais antigo sofre das mesmas inseguranças que seus colegas de menor tempo na equipe sofrem. É muito comum acontecer de o técnico tratado como líder encontrar dificuldades de compartilhar de suas dificuldades, pois teme decepcionar seus colegas. Há ainda a questão de uma liderança necessária. É o caso do chefe de equipe. O chefe de equipe ocupa o lugar de líder e isso pode trazer conseqüências de diversas naturezas. Entre elas, talvez as principais e mais comuns, estão o exercício vaidoso da liderança e o conflito natural que as diferenças pessoais e profissionais entre os membros acarretam. Por isso que a transdisciplinaridade mais que um perfil ideal é uma meta que a equipe deverá estabelecer para poder viver um permanente processo de avaliação de seu próprio trabalho nas diferentes perspectivas que a atravessam. Mas é importante lembrar: não se deseja dizer que as lideranças e as chefias de equipe são totalmente nocivas. Acima de tudo, é preciso salientar a necessidade destas lideranças e chefias buscarem incessantes questionamentos acerca de suas posições e estimularem o debate entre os demais membros da equipe. Pode-se pensar no seguinte exemplo: muitas vezes, o estagiário que chega para trabalhar na equipe recebe um lugar pré-fixado. É o lugar de quem deve aprender, certamente, mas não deixa de significar um olhar novo, estrangeiro, de quem chega e pode vislumbrar as coisas com algumas sutilezas que muitas vezes escapam aos profissionais mais antigos. Pode-se sugerir ainda o exemplo daquela equipe que cria e sustenta um imaginário onde uma determinada especialidade é portadora de uma voz que ensurdece as outras especialidades. Assim sendo, toda a equipe abre mão de seus discursos singulares para fazer coro com aquela especialidade que está mais investida de poder de decisão. O trabalho em equipe numa perspectiva transdisciplinar requer humildade e disponibilidade por parte de cada profissional, pois é, em suma, um movimento de reconhecimento de posições diferentes em relação a um mesmo objeto.

Gerar novos dispositivos é a segunda meta a que um trabalho transdisciplinar deve se inclinar. Mas o que são novos dispositivos? Novos dispositivos são conhecimentos que resultam de uma discussão compartilhada acerca do problema que exige solução. Muitas vezes, o novo dispositivo não é a solução, mas um passo fundamental para que se possa encontrá-la. O mais importante para a geração de novos dispositivos é que os profissionais possam se ajudar reciprocamente em suas dificuldades. Para que um novo dispositivo encontre lugar, é preciso, em primeiro lugar, muita humildade e reconhecimento de dificuldades insolúveis no campo em que o problema se origina. Quando um profissional falha em sua intervenção ou sequer consegue formulá-la, este é o momento ideal para que um novo dispositivo possa ser gerado. Mas de que forma? Ora,



cabe ao profissional levar seu problema à casa de uma especialidade vizinha (ou de várias) e esperar que o problema, até então insolúvel em sua área, seja examinado e colocado sob o foco de outras intervenções (Caon, 1998). Assim, uma troca de informações será estimulada e aquilo que uma determinada área tem como insolúvel poderá revelar detalhes ainda não percebidos.

Quando profissionais de diferentes áreas estão reunidos em equipe é preciso, portanto, que estejam familiarizados com as diferenças entre eles e suas respectivas áreas de conhecimento. Mas não estamos falando de uma familiarização superficial. É preciso que cada profissional descubra um interesse e uma curiosidade pela área de seu colega. Quando uma equipe está reunida e deseja optar por um funcionamento transdisciplinar é preciso que cada membro exponha suas ferramentas de trabalho, suas teorias, seu entendimento do caso e também exija de seu colega a mesma exposição (Iribarry, 2002). Mas tais exposições não podem ser esotéricas, herméticas, pois o objetivo é que os discursos sejam compartilhados e para isso acontecer é preciso que estes sejam, em primeira instância, acessíveis e legíveis, de modo que produzam ressonâncias naqueles que os recebem. O que evoca a necessidade de uma legibilidade dos discursos.

Para que o intercâmbio entre os pesquisadores seja transdisciplinar é preciso que os discursos técnicos e ligados ao chamado jargão de cada área sejam compartilhados (Iribarry, 2002). Mas não basta apenas levar ao colega aquelas palavras que em nosso campo são elementares. É preciso realizar um cuidadoso trabalho de tradução e explicação do que se deseja dizer em cada discurso das áreas envolvidas na situação de transdisciplinaridade. É preciso que o discurso de cada disciplina seja legível para as outras disciplinas envolvidas.

A tomada de decisão é o aspecto culminante de uma orientação transdisciplinar para o trabalho em equipe. É preciso que a decisão seja tomada sem que nenhum saber prevaleça sobre outro, por isso a necessidade de ser horizontal, numa linha em que todos os profissionais estejam reunidos e dêem a sua contribuição de maneira compartilhada (Iribarry, 2002). Na verdade, a tomada de decisão está ligada a um conjunto de decisões que emanam de todas as áreas implicadas no trabalho em equipe. Não se trata do que cada área acredita ser adequado para o caso, mas sim daquilo que o próprio caso irá demonstrar como urgente e necessário para cada área de conhecimento envolvida.

- **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**



A avaliação como atividade sistemática voltada para a análise de desempenho de pessoas aparece registrada no ano 2000 a.C., segundo Stufflebeam e Shinkfield (1989, p. 33), quando "oficiais chineses dirigiram investigações dos serviços civis". Os mesmos autores assinalam que, no século V a.C., Sócrates e outros professores gregos já utilizavam questionários avaliativos como parte de sua metodologia didática.

No entanto, na área de educação parece que foi mesmo com Ralph Tyler (1902-1994), educador estadunidense, na década de 1930, que a avaliação educacional iniciou sua estruturação, voltando-se a partir daí para a análise do currículo e do desempenho do aluno, desenvolvendo contribuições teóricas que perduram até hoje.

Desse período, até os meados da década de 1970/80, a avaliação educacional recebeu contribuições significativas e se consolidou como uma teoria com objeto e métodos próprios para a realização de diagnósticos cada vez mais precisos sobre o desempenho do aluno, do docente, da instituição escolar e do próprio sistema de ensino.

Contribuiu significativamente para isso o episódio do *Sputnik*, que levou o governo norte-americano a criar mecanismos de maior regulação e controle sobre o desempenho das escolas, utilizando para tanto a avaliação educacional¹. Desenvolveu-se, no entanto, uma concepção de avaliação voltada para o controle da produtividade e eficiência (Afonso, 2009), que desconsiderava os processos e contextos. Essa concepção produziu modelos avaliativos que contribuíram para consolidar o campo da avaliação educacional, particularmente as propostas desenvolvidas por Cronbach (1963), Provus (1971), Hammond (1967), Metfessel e Michael (1967), responsáveis pela revisão do modelo de Tyler e pelo advento dos testes baseados em critérios. Destacam-se também Scriven (1967), Stufflebeam (1971), Stake (1967) que, reagindo criticamente a esses modelos avaliativos, criaram novos métodos de grande repercussão em todo o mundo. Exemplo disso foi a construção da teoria avaliativa no Brasil, que sem dúvida recebeu grandes contribuições dos modelos norte-americanos. No entanto, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, iniciou-se uma crítica a essas teorias e a esses modelos em razão da desconsideração do contexto social em que eram desenvolvidos e o fato de estarem baseados unicamente em testes. A crítica era tão contundente que levou Viana (1978, p. 69), grande avaliador brasileiro, a afirmar, ironizando: parece que "seriam os testes, portanto, antidemocráticos e colaborariam com o *status quo*, pois negariam a capacidade de argumentar, debater e discutir problemas".



Desses autores pioneiros mantiveram-se, no entanto, até hoje contribuições parciais, muitas vezes desvinculadas das propostas originais. Exemplo dessas reduções é o emprego das concepções apresentadas por Scriven (1967), da avaliação formativa e somativa, que vêm sendo empregadas sem considerar as propostas metodológicas do referido autor.

A década de 1980, no Brasil, foi uma fase de revisão de diversas representações e, por isso mesmo, de muitas críticas a processos que afetaram diretamente a educação. Uma dessas importantes análises relacionava-se ao processo de reprodução social, tal como afirmaram Bourdieu, Passeron (1964/1070) e Baudelot, Etablet (1971), a demonstrar que o sistema de ensino não produziu alternativas de novos modelos para avaliação da aprendizagem do aluno em sala de aula, evidenciando a pseudoneutralidade da avaliação e, conseqüentemente, seu papel na validação do processo de controle de oportunidades educacionais praticado no interior da escola. Nesse sentido, foram fundamentais as contribuições como as de Soares (1991), que trouxeram uma das críticas mais contundentes à prática avaliativa de sala de aula, indicando como a avaliação legitima processos de exclusão, bem como explicitando como o controle exercido pelas hierarquias sociais resulta no controle do conhecimento. Como afirma a autora: "O controle de determinada cultura que a avaliação legitima e a determinada forma de relação com a cultura que também legitima são a cultura da classe dominante. Os resultados da avaliação estão condicionados apenas secundariamente à performance escolar" (1991, p. 49). As críticas a esse período, é preciso reconhecer, sem pessimismos, influenciaram algumas políticas que procuraram implantar medidas que iriam se contrapor a esse processo cruel de culpabilização dos alunos de classes populares pelo fracasso de suas aprendizagens, tema estudado, nos últimos anos, por pesquisadores sob diferentes perspectivas, como Alves-Mazzotti, e Wilson, T. C. (2016); Navarro et al (2016); Negreiro et al (2017); Fagundes (2013) entre outros.

A implantação dos regimes de ciclos², procurando evitar reprovações em massa entre as séries iniciais da escola, é um exemplo dessas medidas que procuraram mudar o sistema de avaliação. A reação ainda hoje a essa medida deixa claro quanto um modelo avaliativo está relacionado a valores e à ideologia, evidenciando que sua mudança depende de vontade política, de compromissos sociais que muitos gestores e governos não apresentam.

Esse período mais crítico, chamado de "perda da inocência", também evidenciou que o professor quando avalia expressa sua visão de mundo, os seus compromissos com o aluno e seu



posicionamento frente à educação. Avaliar não é, portanto, uma tarefa somente técnica. Os estudos de natureza mais qualitativa propostos por pesquisadores brasileiros, como André (1978), Gatti et al (1991), Goldenberg & Sousa (1979) e Luckesi (1983) procuraram se contrapor e ampliar o tratamento teórico da avaliação educacional. No entanto há muito a se caminhar na direção da constituição de um processo avaliativo capaz de superar as consideráveis críticas que ainda recebe e traga contribuições no sentido de valorizar os atores do processo educacional. Ressalta-se ainda que o processo de avaliação de larga escala no Brasil ainda não havia se tornado regular e as críticas aos modelos avaliativos ainda não envolviam as questões que essas avaliações trouxeram ao cenário nacional.

Na década de 1990, e principalmente a partir do novo século, a avaliação educacional de larga escala passa a ser dominante. A possibilidade de essa avaliação atender mais claramente às necessidades políticas de reforma tornou-a prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, avaliação da escola e de currículo. Como afirma Dias Sobrinho:

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na econômica e na política (2002, p.39).

O autor reafirma seu argumento, deixando claro como os países modernos, para produzirem reformas de Estado, lançam mão da avaliação. Assim, a centralidade que a avaliação de larga escala assumiu como um instrumento de poder (Sordi, 2002), passando a ser muito apoiada pelas mídias, permitiu compreender como as avaliações - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mesmo as avaliações da Educação Superior, como o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e a Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES - sedimentam, no Brasil, a avaliação como um "vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal" (Dias Sobrinho, 2002, p. 40).

O impacto dessas avaliações, resumem criticamente Bonamino e Sousa (2012), pode ser observado considerando as três gerações da trajetória da avaliação educacional de larga escala no



Brasil. A primeira geração consistiu na avaliação que buscava um diagnóstico da qualidade da educação. As outras visaram a articular os resultados das avaliações "às políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares" (Bonamino e Sousa, 2002, p. 373).

Nesse contexto, a avaliação de larga escala se desenvolveu rapidamente no Brasil e apresenta, hoje, inúmeras versões e possibilidades, sendo realizada em diferentes níveis (federal, estaduais, municipais) e apresentando variadas contribuições às políticas públicas. Assim sendo, desconsiderar a relevância da avaliação de larga escala, sobretudo no Brasil, seria leviandade e injustiça, principalmente porque ela representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional.

Os indicadores de qualidade produzidos pelas análises dessas avaliações³ permitem compreender o desempenho do aluno, associado às contingências sociais, à estrutura e às condições da escola que definem o bom desempenho. Revelam também como a formação do professor está relacionada com o rendimento do aluno e como o nível sócio econômico da clientela escolar é decisivo no desempenho acadêmico individual.

Não há como negar que as avaliações de larga escala acabam por revelar, através de seus elementos, o que vai bem e o que não vai na educação e quais os aspectos a melhorar. Há estudos para diferentes modalidades de ensino e gestão que podem comprovar essa afirmativa: Blasis et al (2013); Rosistolato e Viana (2014) entre outros.

Mais que isso, as análises dos resultados de larga escala permitem ao Estado identificar onde atuar e de que forma atuar (Souza et al. 2015; Cerdeira e Almeida, 2013; Bauer et al, 2015, e Sousa, 2013, entre outros).

Em outros termos, a avaliação de larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas. Muitas vezes, a interpretação das necessidades centra-se nas faltas observadas, sem uma análise do contexto e de outros fatores históricos que produziram tais faltas ou dificuldades. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que



está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos. Afirma Lima sobre a posição atual da avaliação:

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional. (Lima, 2012, p. 15)

Entretanto, um processo avaliativo com tal intensidade, regularidade e amplitude, como as avaliações de larga escala no Brasil, deve ser analisado não somente pelas possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, mas sobretudo pelo tipo de política educacional que se procura sustentar, pelo projeto de nação que se visa a construir, pelos valores que se privilegia e pela subjetividade e identidade social que se institui na escola e na sociedade.

Ball (2002), analisando o que ele chama de tecnologias políticas sustentadoras das reformas da educação, indica que a performatividade⁴ é o modo de regulação que faz dos desempenhos dos sujeitos amostras de qualidade e de valor desses sujeitos. A avaliação, dessa perspectiva, é uma tecnologia política comprometida com a performatividade. Nesses termos, argumenta o autor, chamando atenção para a direção e meta pretendidas por tais tecnologias políticas:

Não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformular" professores e para mudar o que significa ser professor. Isto é, "a formação e a actualização das capacidades e atributos do SER do professor" (Dean, 1995, p. 567). A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos a nossa "identidade social" (Bernstein, 1996, p. 73). Quer dizer, na reforma da educação "trata-se dos poderes que vieram abater-se sobre a existência subjectiva das pessoas e das suas relações umas com as outras" (Rose, 1989 p. IX). Nas palavras de Foucault, é uma luta pela alma do professor. [...] (Foucault, 1979, p.29) - (Ball, 2002 pp. 4-5)

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias



matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens.

Exemplificando: desde as primeiras avaliações de larga escala, no final da década de 1980, está demonstrada uma relação estreita entre nível socioeconômico, número de alunos por turma, condições estruturais da escola e desempenho dos alunos. Nesse sentido, minimamente seria esperado que escolas que atendem alunos de nível socioeconômico mais baixo, contassem com medidas políticas diferenciadas, tais como: menor número de alunos por turma, professores selecionados e com melhor remuneração para atender esse grupo de alunos. Não há ações sistemáticas que atuem nessa direção. As políticas são globais, muito limitadas e orientadas por ideologias que escamoteiam as reais necessidades educacionais da população que utiliza o sistema de educação pública. Ações mais significativas empreendidas por algumas secretarias acabam sendo sempre ameaçadas de corte de verba e se tornam inconclusas. Exemplo disso é o Projeto de Ensino Integral, do Estado de São Paulo, que traz uma perspectiva de ampliação das oportunidades educativas da escola, com melhores condições de ensino, aumento da remuneração dos professores, mas que não foram expandidas para todas as escolas da rede de ensino e estão reduzidas a 4,6% das escolas do Estado e com um apoio mais reduzido daquele oferecido no início do projeto.

Em síntese, não só a avaliação de larga escala, mas muitas pesquisas feitas a partir desses dados, têm indicado a importância da qualidade do professor⁵ e das condições de ensino no desenvolvimento do aluno.

As medidas políticas nessa direção são ainda tímidas e sem a intenção de produzir realmente mudanças significativas em larga escala.

O planejamento educacional no Brasil parece, em muitos momentos, que sobreviveria sem a avaliação de larga escala. Assumir a prioridade da educação implicaria tomar medidas a curto, a médio e a longo prazos voltadas para resgatar a defasagem educacional histórica de nossa população. Na impossibilidade de uma política com esse compromisso social, avaliadores começam a discutir a importância de a escola assumir a discussão dos dados das avaliações de larga escala e procurar, no seu contexto, dar conta de processos de planejamento que recuperem os alunos.

As avaliações da aprendizagem na sala de aula e na escola, no entanto, seguem lógicas distintas, que diferem radicalmente das avaliações de larga escala.



É fundamental que a escola, os gestores escolares e os professores conheçam os resultados/diagnósticos oferecidos pelas avaliações de sua escola, das escolas de sua região, das escolas de seu Estado e de seu país como um todo. No entanto, grande parte das medidas a serem tomadas no nível da escola exigiriam autonomia administrativa, recursos financeiros, pesquisas complementares, condições de trabalhos adequadas para desenvolver as ações recomendadas.

Em estudo realizado em uma escola na qual se procurou formar os professores e a equipe de gestão para análise dos resultados de uma avaliação de larga escala, Guellere e Sousa (2017) verificaram a importância de se apresentar resultados da avaliação, mas também as limitações funcionais e estruturais que professores e gestores tinham para tomar as decisões necessárias.

Há que se exigir dos órgãos centrais de governo uma análise prévia, clara e pormenorizada dos dados ao disponibilizá-los. Além disso, deve ser também oferecido um repertório de possibilidades do qual a escola possa lançar mão a fim de superar os problemas indicados pelos processos avaliativos.

Não se pode imaginar que, após uma análise importante e ampla como a oferecida pela avaliação de larga escala, somente o professor retome seu planejamento e reveja seu plano de ensino para focar as dificuldades maiores dos alunos. No entanto, muitas vezes, é apenas esse o enfoque das secretarias e ministério da educação. A avaliação oferece mais elementos do que somente uma relação de habilidades a serem requeridas aos alunos. Mesmo que fosse somente esse aspecto a ser explorado em uma avaliação de larga escala realizada, uma análise primeira dos órgãos centrais do Sistema de Ensino deveria indicar os pré-requisitos para o alcance de cada uma dessas habilidades.

O que se pretende afirmar é que dirigentes dos Sistemas de Educação federal, estadual ou municipal não preparam os dados oferecidos pela avaliação a ponto de torná-los úteis para uma reflexão do professor sobre sua prática. O envio de boletins e tabelas às escolas indicando sua pontuação, suas dificuldades, não é suficiente para apoiar o trabalho do professor e da equipe de gestão no sentido de refazer suas práticas. Seria necessário que esses órgãos centrais, ao analisarem as dificuldades dos alunos e as variáveis relacionadas, oferecessem à escola possibilidades mais significativas de análise dos dados. Evidentemente, o conjunto de possibilidades não deve se restringir à mudança das práticas dos professores, sem considerar as mudanças nas condições



efetivas para se atuar no contexto e contemplar condições de ensino onde o professor irá rever esse processo.

Exemplificando: após analisar juntamente com o corpo docente os dados de uma dada avaliação de larga escala e estabelecer as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, observamos que seria necessário, no mínimo:

- um professor extra para cada classe, visando retomar determinados pré-requisitos com os alunos;
- um processo de formação dos professores para ajudá-los a desenvolver estratégias de trabalho diretamente relacionadas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais em cada área do currículo;
- maior autonomia da escola para reprogramar o currículo e adequá-lo às necessidades de sua clientela;
- recursos financeiros para o enriquecimento da programação de ensino;
- mudança no tipo de contrato do professor para garantir mais tempo para planejamento, avaliação e atendimento aos alunos;
- coordenadores pedagógicos por ano e áreas (no mínimo um de Língua Portuguesa e outro de Matemática) de forma a manter uma orientação constante do currículo a ser desenvolvido pelo professor e ajudá-los a superar as dificuldades dos alunos;
- Diminuição de alunos por turma para permitir ao professor se aproximar mais de cada aluno e estabelecer um convívio personalizado;
- Programações socioculturais para dar base ao processo de recuperação dos alunos.

Essas seriam exigências mínimas que deveriam ser traduzidas em medidas de uma política governamental voltada para atender às demandas da Educação. Essas exigências mínimas já foram apontadas em vários estudos sobre avaliação.

Atribuir à escola e aos professores a responsabilidade de uso quase exclusivo dos dados e análises da avaliação de larga escala, sem oferecer condições reais para a tomada de decisão necessária, acaba por tornar o processo inútil. A avaliação de larga escala já alcançou um bom nível no Brasil e tem possibilidade de orientar o planejamento de Secretarias Estaduais e Municipais e do Ministério da Educação.



No entanto, a avaliação de larga escala influenciou de tal forma a avaliação feita pelo professor que se deixou de produzir na escola formas alternativas de avaliação suficientes para aperfeiçoar a avaliação das aprendizagens em sala de aula.

Exemplificando. No Estado de São Paulo, os alunos, além de realizarem o SAEB, Prova Brasil e nos anos iniciais a articulação com a Provinha Brasil, ANA, também realizam a prova estadual SARESP e agora desenvolvem a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Esta última tem como propósito apoiar as unidades escolares e os docentes na elaboração de estratégias adequadas a partir da análise de seus resultados, contribuindo efetivamente para a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua.

Embora seja uma prova mais bem aceita pelos professores em razão da correção ser realizada por eles mesmos, o que facilita a apropriação mais rápida dos resultados, como indica Guellere e Sousa (2017), ainda assim, os exames aplicados mantêm a mesma estrutura de prova das avaliações de larga escala.

A avaliação a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula não pode ficar condicionada a esse formato da avaliação de larga escala que limita e restringe a coleta de informação e a análise de resultados por utilizar, quase que maciçamente, a medição das respostas por itens do tipo objetivo. As medidas realizadas pelo professor devem ir além dos resultados de uma prova objetiva. Devem permitir identificar não só o que o aluno sabe, mas compreender por que não sabe. Devem também detectar as dificuldades que o aluno tem para saber, determinando os pré-requisitos que estão faltando e que precisariam ser retomados. Impulsionado a oferecer resultados positivos, muitas vezes o professor não se sente em condições de retomar as dificuldades em sua programação curricular, mas sem esta retomada o progresso não se realiza. Nesse sentido, a escola precisaria de autonomia para rever a intenção do trabalho educativo, estabelecendo, a cada bimestre ou etapa, formas de contraponto entre os conteúdos aprendidos, os professores e os alunos.

A avaliação das aprendizagens em sala de aula exige antes de tudo uma reflexão ética, como aponta Luckesi (2011), uma vez que tem como pressuposto, para sua efetivação, que o professor considere a existência do outro - nesse caso o aluno, a equipe gestora, os pais.

Na avaliação realizada em sala de aula, em primeiro lugar, o aluno precisa ter claro o que é esperado dele no curso. Significa dizer que, mais do que receber a programação da disciplina é



necessário que ele compreenda quais as habilidades que serão requeridas e aprimoradas. Assim, em cada aula o professor deve relatar suas expectativas em relação ao que será ensinado. O que está sendo proposto? Qual o nível de habilidade esperada? Um pequeno lembrete em cada aula orienta a aprendizagem dos alunos e torna claras as bases da relação professor-aluno em sala de aula: o que espero de vocês e o que vocês devem esperar de mim? O que o professor espera dos alunos e o que eles esperam do professor? Quais habilidades serão cobradas nas provas? O professor não faz uma avaliação do que acha naquele momento mais importante, mas do que acordou com o aluno que seria necessário aprender.

O aluno tem clareza, antes de um processo avaliativo, do que está sendo solicitado dele? Antes de uma prova há clareza de que as expectativas foram atendidas? Que tipo de informação o professor poderia obter com uma prova surpresa ou com uma prova em que o aluno não sabe claramente o que será solicitado dele?

As habilidades devem estar descritas de tal forma que o professor e o aluno compreendam o que é esperado. O professor espera que o aluno identifique conceitos? Distinga-os entre outros tantos? Aplique um determinado conhecimento em situações práticas? Analise as características e limites de um conceito? Evidentemente, o nível requerido das aprendizagens a serem medidas, observadas ou analisadas depende do tipo de ensino que o professor desenvolveu em classe.

A avaliação das aprendizagens é um trabalho colaborativo, parceiro, entre professor e aluno, em que não se admite o aluno não ter clareza das expectativas em relação a sua aprendizagem, as metas a alcançar e sem que possa, a cada momento, se situar e situar o professor sobre seu percurso.

Para Shepard (2001, apud Fernandes, 2008, p. 25), a avaliação deve atualizar as concepções sobre aprendizagem, anteriormente baseada em concepções que estabeleciam que:

- as aprendizagens ocorrem através da acumulação de pequenos elementos em que um dado conhecimento se decompõe;
- as aprendizagens desenvolvem-se de forma sequencial e hierárquica;
- as aprendizagens só se transferem para contextos muito semelhantes àqueles em que ocorreram. Se os contextos forem muito diferentes é necessário desenvolver novas aprendizagens;



- os testes devem ser utilizados com frequência como forma de garantir a maestria dos assuntos antes de se prosseguir para o objectivo seguinte;
- há um isomorfismo entre os testes e a aprendizagem. Ou seja, num certo sentido, os testes confundem-se com a aprendizagem, e vice-versa;
- a motivação é determinada externamente e, tanto quanto possível, deve basear-se no reforço positivo de muitos pequenos passos (p. 1070).

Ainda afirma Fernandes (2008), baseado em outro estudo de Shepard (2000), que o campo da teoria das aprendizagens tem revelado mudanças significativas a serem contempladas, necessariamente, nas avaliações, principalmente as avaliações de aprendizagens, nas quais há condições de se procurar analisar o desempenho do aluno para além de identificar "objectivos comportamentais, cujos resultados não permitiam inferir mais do que aquilo que era medido por tais testes". (Fernandes, 2008, p. 25). Ainda segundo o autor, a evolução das teorias de aprendizagens, permite indicar princípios como:

- as aprendizagens são um processo activo de construção mental e de atribuição de significados;
- aprender *coisas* novas pode ser facilitado, dificultado ou até impedido pelo sistema de concepções das pessoas e pelas suas estruturas de conhecimento pré-existentes;
- as aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal o que se aprende é determinado social e culturalmente. As interações sociais apoiam o desenvolvimento das competências cognitivas;
- a metacognição, o autocontrolo e auto regulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente;
- novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos prévios e pelas perspectivas culturais que as sustentam. (Fernandes, 2008, pp. 26-27)

Em suma, com essas pontuações, reafirmamos que a avaliação das aprendizagens em sala de aula precisa superar a limitada proposta interposta a ela pela avaliação de larga escala. A avaliação de larga escala, externa, tem objetivos mais amplos e atingem a uma população mais extensa que a avaliação de aprendizagem em sala de aula. Esta, por sua vez, pode apresentar análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas.



O professor, em sua relação face a face com os alunos em uma sala de aula, pode desenvolver uma avaliação formativa, com critérios e parâmetros que, uma vez estabelecidos, permitem identificar o que o aluno sabe, suas dificuldades, as resistências que os impedem de aprender, os pré-requisitos que lhe faltam. A vivência de tais ações possibilita ao aluno avançar em sua aprendizagem oferecendo a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, a avaliação das aprendizagens é uma prática educativa/formativa que deve ser compartilhada, visando criar junto aos alunos a responsabilidade pelo seu próprio desempenho e, portanto, seu desenvolvimento. A atuação do professor nessa dimensão pedagógica está comprometida com os processos de construção da subjetividade do aluno, juntamente com sua tarefa de garantir a aquisição de saberes e a possibilidade de aprendizagem.

A avaliação de aprendizagem de sala de aula tem como função oferecer condições para que o professor e o aluno analisem e descrevam percursos educacionais, portanto, não deve estar baseada somente nos testes escolares, embora estes sejam importantes elementos do diagnóstico inicial. Tal avaliação requer diferentes técnicas e instrumentos. Pode-se, por exemplo, prever roteiros de observação de cadernos, de trabalhos em classe, de desempenhos em atividades individuais e em grupo, instrumentos que irão proporcionar informações mais específicas ou mais amplas, que poderão favorecer o trabalho do professor mais diretamente e orientar suas decisões para prosseguir nas atividades de ensino.

Pode-se prever portfólios com amostras de trabalhos desenvolvidos, roteiros de análise de atividades em grupo e individuais, questionários dos mais diferentes tipos, entrevistas orais e depoimentos escritos. Muitos desses roteiros podem, ainda, ser respondidos pelos próprios alunos, principalmente aqueles voltados à compreensão de valores, que revelam opiniões sobre determinados temas.

Nessa perspectiva, as relações da avaliação de larga escala com os resultados da avaliação das aprendizagens em sala de aula podem ser mais efetivas para o conhecimento do aluno, para a reflexão sobre o ensino e para oferecer possibilidades de revisões, replanejamento da escola e do ensino. Evidentemente, essa possibilidade de articulação entre essas duas dimensões avaliativas será possível se os sistemas de educação não estabelecerem uma cobrança de resultados dos professores calcado em processos autoritários, que em nada possibilitam a melhoria da qualidade da educação.



Buscando romper com esse processo, autores como Freitas et al (2014) propõem que a articulação da avaliação das aprendizagens, com a avaliação da escola e com uma avaliação de larga escala, deveria ser planejada e conduzida no nível municipal, possibilitando com isso uma atuação mais reguladora por parte da comunidade interna e externa (pais/responsáveis dos alunos), que deveriam validar e consumir os resultados obtidos.

Bolivar (2006) faz uma importante análise dessa relação ao discutir a avaliação da escola ou interna, que se vale da avaliação das aprendizagens e a avaliação de larga escala ou avaliação externa, destacando as formas e usos que estas têm nas políticas educativas atuais e propondo um diálogo entre elas para se obter o alcance de mudanças desejáveis com vistas à melhoria da qualidade da educação. Por um lado, conforme afirma o autor, tem-se a avaliação externa, com caráter eminentemente técnico, com predomínio de metodologia quantitativa para analisar o grau de implementação do currículo e especialmente para controlar resultados ou rendimentos. Por outro lado, tem-se a avaliação interna, realizada pelos sujeitos que trabalham na instituição, utilizando estratégias baseadas na mobilização do pessoal para diagnosticar problemas e necessidades, com o objetivo de fundamentar tomada de decisões voltadas para a melhoria escolar.

Essas modalidades avaliativas, interna e externa, mesmo se apresentando como indutoras de processos transformadores, têm limitações que poderiam ser superadas com uma associação mais clara entre ambas; associação esta que considerasse os propósitos de cada uma delas sem que houvesse a redução de uma avaliação da aprendizagem de sala de aula ou de uma avaliação da escola estritamente à metodologia da avaliação de larga escala, externa.

As avaliações de larga escala, externas, se colocam a serviço da administração educativa e sua eficácia está relacionada ao controle dos resultados que podem servir, inclusive, para o estabelecimento de "rankings" para diferenciar o desempenho de diferentes escolas. Nesse sentido, o perigo é a instalação de uma lógica de competitividade, típica do mercado, capaz de agravar os efeitos negativos das desigualdades sociais que atingem as escolas.

Por outro lado, as avaliações internas também podem servir a interesses particulares, promovendo injustiça e inequidade, mas isso poderia ser corrigido por uma avaliação externa bem pautada, segundo Bolivar (2006). O ideal seria que a avaliação interna da escola e a de aprendizagem de sala de aula visassem à construção de uma cultura escolar menos imediatista e, com isso, promover um planejamento mais realista e próximo das necessidades da escola



devidamente contextualizada; isto é, uma avaliação voltada para a promoção de mudanças de práticas, a induzir a escola a tomar decisões autônomas, amparada por condições estruturais adequadas.

A avaliação educacional deve ser planejada para possibilitar a tomada de decisão em direção à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, a avaliação externa, como forma de prestação de contas (*accountability*), somente assumirá integralmente sua função social quando, além dos diagnósticos, for também capaz de propiciar condições e processos para apoiar as melhorias necessárias identificadas nos resultados. Não se trata de transferir para a escola a responsabilidade dos resultados sem oferecer condições reais de superação, sem autonomia para atuação, sem recursos para novas ações a serem empreendidas. Assim afirma Bolívar:

Uma política intensiva (pressão realizadas pelas avaliações de larga escala) pode inibir esforços de melhoria, mas também não se pode confiar nas iniciativas e processos de professores.

Um novo paradigma de política educacional e inovação defende um equilíbrio entre as pressões externas e internas que estimulam a melhoria com a autonomia escolar, onde os processos de ensino e aprendizagem se tornam o foco da melhoria. Isso deve visar aumentar a aprendizagem de todos os alunos e, em função disso, exigir as mudanças curriculares necessárias, a organização, a formação de professores ou os apoios de políticas educacionais que possam promovê-la. (Bolívar, 2012, p. 110)

As avaliações internas - das aprendizagens de sala de aula e da escola - devem ser reforçadas para que decisões possam ser tomadas favorecendo arranjos diferenciados na escola que permitam considerar as dificuldades dos alunos. Quando professores e equipes de gestão da escola não podem tomar decisões mais amplas, que realmente produzam mudanças no processo de ensino e na estrutura de organização da escola, a avaliação interna torna-se formal, classificatória e pouco educativa.

O diálogo entre as duas modalidades de avaliação, assumindo um caráter de complementariedade, conforme acentua Bolívar (2006), é fundamental. A avaliação interna pode se constituir como ponto de partida da avaliação externa, dando elementos para compreender as especificidades das instituições. O enfoque externo, por sua vez, além de conferir credibilidade, alimenta a autoavaliação com análises em outras perspectivas e, também, evita o risco da perda de referência que um trabalho, exclusivamente interno, pode causar. O autor também salienta a



importância de assegurar que uma avaliação não anule a outra, mas se potencializem mutuamente, visando à excelência da formação.

Concluindo, a complementaridade entre as duas avaliações é possível desde que se garantam as especificidades de cada uma delas; que se viabilizem e se ampliem as possibilidades de tomada de decisão a partir de cada uma delas no seu âmbito; que não se transforme a avaliação de larga escala em instrumento de controle administrativo da atividade docente e a avaliação de aprendizagem em sala de aula e da escola em controle disciplinar do aluno. Isto é, a complementaridade será possível quando os dois âmbitos da avaliação estiverem comprometidos com a promoção de condições para melhoria do ensino e com o aperfeiçoamento do desempenho do aluno.

• AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional escolar é uma ferramenta que auxilia as instituições de ensino a realizarem um **diagnóstico real das escolas**.

Toda a comunidade escolar pode participar desse processo, desde os estudantes e famílias, até os professores e demais colaboradores da escola. Por isso, a avaliação institucional é **democrática e colaborativa**.

Esse formato avaliativo tem como objetivo entregar mais **qualidade de ensino** e atender as demandas dos estudantes e dos profissionais escolares, visando **aumentar o índice de satisfação deles**.

A avaliação pode ser aplicada a cada seis meses, uma vez por ano, ou de acordo com o período mais adequado à realidade da escola. O processo avaliativo é composto por **perguntas quantitativas** referentes a diversos aspectos da instituição de ensino, tais como:

- Infraestrutura física;
- Infraestrutura tecnológica;
- Metodologia pedagógica;
- Corpo docente;
- Responsabilidade social;
- Comunicação interna e externa;



- Relacionamento com a comunidade escolar;
- Ambiente e condições de trabalho;
- Atendimento das equipes administrativas.

A escola pode determinar uma classificação numérica (de 0 a 10, por exemplo) ou descritiva (ótimo, bom, regular, ruim, péssimo), como também quais perguntas precisam ser respondidas obrigatoriamente e quais são opcionais. Também é possível abrir espaço para comentários específicos sobre as questões quantitativas.

Ou seja, se determinado professor recebeu uma nota mais baixa, por exemplo, a pessoa que avaliou tem a oportunidade de justificar a resposta. A escola pode, ainda, elaborar **questões qualitativas** sobre itens gerais da instituição, onde tem potencial para receber **elogios, críticas e sugestões**. Vale lembrar a importância da avaliação institucional ser anônima, ou seja, não ser vinculada a nenhum dado pessoal de aluno, professor, familiar ou outro respondente.

Isso se dá por dois motivos: o primeiro é para **incentivar a participação da comunidade escolar**, procurando aumentar a taxa de respostas, e o segundo é para **preservar a identidade dos respondentes** e não gerar nenhum tipo de constrangimento.

Quais os benefícios da avaliação institucional escolar?

Da mesma forma como a avaliação institucional escolar é colaborativa e democrática, ela traz vários benefícios para toda a comunidade acadêmica. Confira alguns a seguir:

Tomar decisões baseadas em dados

Ao ter um diagnóstico da realidade escolar, é possível **perceber as potencialidades e as fragilidades** da instituição. A partir disso, a gestão fica muito mais ciente das informações necessárias à **tomada de decisões a partir de dados** concretos e reais.

Por exemplo: se grande parte das respostas apontou que a cantina é qualificada como regular, existe a necessidade de fazer algumas melhorias para torná-la mais atrativa.



Do mesmo modo, se o item de comunicação externa recebeu uma pontuação ruim, é preciso mudar o formato de comunicação, informar com mais frequência, usar um aplicativo de comunicação para facilitar esse processo, entre outras possibilidades.

Os dados obtidos podem servir, inclusive, para elaboração e revisão do planejamento estratégico da escola e do PPP (Projeto Político Pedagógico) – instrumento vivo das instituições –, refletindo em ações durante todo o ano letivo.

Reforçar os pontos positivos

A avaliação institucional escolar também dá a oportunidade de levantar quais pontos são positivos na instituição, ou seja, **quais boas práticas devem permanecer**.

Dessa forma, a escola pode aproveitar isso para fazer ações similares ou divulgar as ações que já acontecem. Um exemplo disso é usar esses pontos positivos na divulgação dos diferenciais da escola nas campanhas de captação de alunos.

Como vimos, são muitas as vantagens de aplicar uma avaliação institucional. A partir dos resultados, é importante **criar um plano de ação para colocar em prática as atividades necessárias**, seja atuar na solução de um problema ou na implementação de uma melhoria.

Ao fazer isso, a escola pode construir um histórico de avaliações e acompanhar o progresso ao longo dos anos letivos. Este banco histórico permite comparar dados e agir com mais estratégia na tomada de decisões.

Como aplicar a avaliação institucional escolar?

Na Escola Classe 02 do Guará, a avaliação institucional pode ser aplicada por meio de um **formulário impresso ou digital**. O primeiro caso é totalmente manual, desde a elaboração e aplicação até a análise e entrega de resultados. Inclusive, as crianças participam deste processo, num processo reflexivo, responsivo e participativo.



Por esses motivos, **o formato impresso não é prático nem escalável, além de ser mais demorado**. Sem falar na possibilidade deste documento se perder e acabar não sendo respondido, e até mesmo a dificuldade que se tem em acompanhar o engajamento dos respondentes.

Por outro lado, no modelo digital, todas as etapas da aplicação são **automatizadas**, gerando mais assertividade e agilidade para a escola e a comunidade escolar. A resposta pode ser dada em poucos minutos e a escola tem **acesso aos resultados em tempo real**.

Além disso, no modelo digital, a instituição de ensino ganha tempo para fazer atividades mais estratégicas, focar no planejamento de ações de melhoria ou agir sobre problemas que não podem aguardar um levantamento manual. Também é muito **mais fácil armazenar todas essas informações** e acessá-las novamente no futuro.

Para finalizar, ressaltamos a importância de mobilizar toda a comunidade escolar para que atuem coletivamente na implementação desta avaliação institucional. É possível fazer isto por meio de campanhas de marketing digital via e-mail, redes sociais, e outras ações que potencializem o engajamento nas respostas, sejam iniciativas digitais ou no formato offline.

- **ESTRATÉGIAS QUE IMPLEMENTAM A PERSPECTIVA FORMATIVA DA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS**

Evitar a evasão e o abandono escolar

Entender como evitar a evasão escolar é um desafio de todo gestor educacional. Infelizmente, esse é um problema que atinge todas as escolas, em razão de diversos fatores, internos e externos à instituição de ensino.

Contudo, **a escola consegue tomar algumas medidas para evitar a evasão e o abandono** de alunos. Para isso, é preciso ter dados que deem sinais de que isso acontecerá. Novamente, voltamos à importância dos dados.

Um bom exemplo de uso desta avaliação consiste na apropriação destes dados e resultados para identificar e mapear metodologias pedagógicas que não estão atendendo às expectativas de aprendizagem dos estudantes.

A partir desse diagnóstico, é possível atuar em ações efetivas para melhorar as práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, diminuir as taxas de abandono e evasão escolar.



Dessa forma, o tópico anterior conversa com este aqui, pois a avaliação apoia o gestor escolar e o coordenador pedagógico ao longo desse processo, facilitando o entendimento sobre quais ações devem ser tomadas para evitar este problema.

Realizar melhorias

Em um mundo globalizado e volátil, imerso em crescentes transformações digitais, tudo muda o tempo todo. Nesse contexto, as escolas deveriam se preocupar em realizar melhorias contínuas em suas instalações, processos, formação de docentes e aplicação de metodologias, visando acompanhar as mudanças do meio em que estão inseridas.

Vale lembrar que o comportamento humano também se modifica com as mudanças globais, novas expectativas surgem, e é preciso entender todo esse contexto para caminhar junto com ele.

Nesse sentido, as melhorias contínuas são fundamentais para entregar uma educação com cada vez mais qualidade, como também um ambiente organizacional saudável e justo para os profissionais da escola. Mas somente ao identificar quais melhorias precisam ser feitas na instituição de ensino, é possível realizá-las.

As melhorias vão desde a infraestrutura até a mudança de alguma metodologia de ensino ou processo administrativo para **atender mais adequadamente os estudantes e famílias**. Supondo que a secretaria escolar foi mal avaliada, será que é necessário algum treinamento para a equipe?

Da mesma forma, do ponto de vista do empregador, **é possível fazer melhorias para tornar o ambiente e as condições de trabalho mais favoráveis** aos colaboradores da instituição.

Um exemplo muito simples é a falta ou carência de qualidade de um ambiente de convivência em que os profissionais possam fazer suas refeições e descansar nos intervalos de aulas ou no horário de almoço.

Percebendo isso, a escola pode criar este espaço ou implementar melhorias ao que já existe. Assim, **os colaboradores ficarão mais engajados**, atitude que refletirá no processo de ensino-aprendizagem e na boa prestação de serviço.

Metacognição

O termo vem da palavra raiz meta, que significa "além". A metacognição pode assumir muitas formas; inclui conhecimentos sobre quando e como usar estratégias específicas para aprender ou para resolver problemas.



O conceito de metacognição está relacionado à consciência e ao automonitoramento do ato de aprender. É a aprendizagem sobre o processo da aprendizagem ou a apropriação e comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos.

"Metacognição é o conhecimento que cada um tem dos seus próprios processos e produtos cognitivos ou de qualquer aspecto com eles relacionados; envolve monitoramento ativo e consequente regulação desses processos em relação à cognição, usualmente no serviço de algum objetivo concreto¹³.

A habilidade metacognitiva está relacionada a um controle maior sobre aquilo que aprendemos cognitivamente. Ou seja, a metacognição também passa por um processo de aprendizagem. Podemos dizer que ela seria o processo de adquirir uma consciência sobre aquilo que se aprende inconscientemente.

A metacognição é um campo de estudos relacionado à consciência e ao automonitoramento do ato cognitivo. Consiste na aprendizagem sobre o processo da aprendizagem ou a apropriação e comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos. A metacognição consiste na capacidade do indivíduo de monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos. Pensar sobre a maneira pela qual pensamos em várias situações pode ajudar em avanços e progressos do pensamento crítico, científico e interdisciplinar, levando estudantes ao aprender a aprender.

O termo vem da palavra raiz *meta*, que significa "além". A metacognição pode assumir muitas formas; inclui conhecimentos sobre quando e como usar estratégias específicas para aprender ou para resolver problemas. Em geral, a metacognição abarca dois elementos. A saber: (1) o conhecimento sobre cognição e (2) a regulação da cognição.

A metamemória definida como conhecimento sobre a memória e estratégias mnemônicas, é uma forma especialmente importante de metacognição. Pesquisas acadêmicas sobre o processamento metacognitivo entre culturas estão nos estágios iniciais, mas há indícios de que trabalhos adicionais podem fornecer melhores resultados na aprendizagem transcultural entre professores e alunos.

A metacognição pode ser representada em duas dimensões, a primeira dimensão seria o conhecimento cognitivo e a segunda refere-se ao processo de monitoramento e autorregulação metacognitivos. O conhecimento metacognitivo não tem essencialmente uma natureza que difere dos outros tipos de conhecimento. Todavia, cabe salientar que, pode ser notada uma evolução nos indivíduos que adotam as estratégias do monitoramento e da autorregulação metacognitiva à sua própria aprendizagem.



- **CONSELHO DE CLASSE**

O conselho de classe é uma reunião na qual participam os professores, o orientador educacional, o coordenador pedagógico e o diretor. Algumas escolas incluem também um representante dos pais e um dos alunos. O conselho ocorre de forma bimestral, trimestral ou semestral – dependendo da instituição – e tem o objetivo de entender e melhorar o aproveitamento dos estudantes.

A reunião tem como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e analisa dados gerais das turmas e individuais dos alunos para identificar o que está funcionando, se há problemas em determinadas turmas, dificuldades específicas em alguns estudantes e que **estratégias** podem ser traçadas para solucionar as questões identificadas.

Qual é a função do conselho de classe?

As principais funções que podemos atribuir ao conselho de classe são:

- **Avaliar o desempenho do aluno** – Ele tem dificuldade em alguma matéria? Tem em várias? O que pode estar impactando nesse desempenho (conversas, faltas, problemas familiares, dificuldade com a metodologia utilizada, falta de um bom plano de estudos em casa etc.)?
- **Identificar possíveis transtornos de aprendizagem** – 15% da população tem algum tipo de transtorno de aprendizagem, como dislexia, TDAH, discalculia, entre outros. Nem todos os alunos já chegam na escola com o diagnóstico. Muitas vezes, o professor é o primeiro a perceber e a alertar os pais para a procura do diagnóstico. Esse é o momento de buscar essa identificação.
- **Verificar possíveis problemas nas interações** – O estudante se junta com determinado grupo de colegas para fazer bagunça? Sofre bullying? Se isola? Tem problema com determinado professor?



- **Identificar problemas gerais nas turmas** – Uma turma inteira não está indo bem enquanto as outras estão? Há turmas inteiras que não vão bem apenas em determinada disciplina? Há muitos problemas comportamentais em uma turma específica?
- **Levantar estratégias para solucionar problemas encontrados** – É preciso mudar as estratégias de ensino ou de avaliação da escola? Determinado professor precisa rever a didática de sua aula ou conversar com alunos específicos que têm problemas com ele? É preciso chamar os pais de alguns estudantes para uma reunião para conversar sobre comportamento, rotina de estudos, dificuldades ou possíveis transtornos de aprendizagem?
- **Decidir se alunos que não passaram na prova final devem reprovar** – Em conselhos de final de ano, esse é o momento também de decidir se alunos que não obtiveram as notas necessárias para passar devem ou não reprovar. É uma decisão difícil, e deve ser bem refletida, com base em todo o histórico do aluno.

Antes

O “antes” é o pré-conselho, para que fique bem claro. É o momento de levantar as informações que serão analisadas na reunião. O ideal é que seja disponibilizada aos professores uma **planilha online** com uma aba para cada turma com campos que todos os educadores possam preencher para cada aluno.

Algumas informações importantes que podem ser solicitadas na planilha são: tarefas de casa (o aluno está entregando ou não), notas, participação nas aulas (muito, pouco ou nenhuma), comportamento (bom comportamento, muita conversa, bagunça, apatia etc.), frequência (percentual). É interessante haver também um campo para que o professor aponte ações que ele fez em determinada turma ou com determinado aluno.

Após todos os professores preencherem a planilha, o coordenador pode transformá-la em **gráficos** para que, no conselho de classe, seja possível realizar análises gerais das turmas e individuais dos alunos.

16. PAPEIS E ATUAÇÃO



16.1 SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM

A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), objetiva a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, por meio da consideração das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos, com e sem necessidades educacionais especiais.

Tal serviço encontra respaldo oficial nos diplomas legais apresentados a seguir.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos, Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). Fundamentada em princípios de liberdade, de justiça e de paz e rechaçando todos os atos decorrentes da violação dos direitos humanos, a Declaração institui a igualdade entre os homens como condição básica de dignidade e conclama todos os povos e nações a promover, por meio especialmente da educação, o respeito aos direitos e à liberdade previstos nos seus 30 artigos.
- Declaração Universal dos Direitos da Criança, Organização das Nações Unidas (ONU, 1959). Constituída por 10 princípios, a Declaração inspirou as ações dos povos em relação a crianças e adolescentes.

Princípio 1º - A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credores destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 5º - À criança incapacitada física, mental ou socialmente será proporcionado o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

- Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien – Tailândia (UNESCO, 1990). Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, a Declaração de Jomtien reafirmou a importância da educação para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento essencial para a conquista do progresso social, econômico e cultural.
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca – Espanha (UNESCO, 1994). O Brasil comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, partilhando a compreensão de que: todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e



os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades (UNESCO, 1994, p.10).

LEGISLAÇÃO NACIONAL • Constituição Federal – (BRASIL, 1988). Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC. Nº. 19/98). I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC. Nº. 14/96) II. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino; IV. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Art. 227: II. §1º -

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. • Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. direito de ser respeitado por seus educadores; Parágrafo único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

• Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN / Nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial. Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. • Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001



(BRASIL, 2001). A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o 2001: Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica – Brasil. 43 desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (p. 6). Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (pp. 43-44). • Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais - Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação Secretaria de Educação Especial (MEC, 2002). Postula que a avaliação seria um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Preconiza que o processo avaliativo tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos e para o aprimoramento das instituições de ensino. • Saberes e Práticas da Inclusão - Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais – Secretaria de Educação Especial (MEC, 2006). Sem desconsiderar a importância das equipes de avaliação que ainda atuam nos setores de educação especial das secretarias de educação de estado e de município, sugere-se um novo e possível caminho para elas. Trata-se de ampliar os espaços restritos de suas salas de trabalho onde “examinam” os avaliados, pelo dinâmico espaço da escola, no qual podem situá-los em interações constantes (p. 84).

Na escola, a equipe de avaliadores, também pode contribuir para que os professores avaliem a avaliação que têm praticado (p. 84). Nos órgãos centrais, implementadores de políticas de educação inclusiva: que se possibilite a ressignificação do papel e das práticas avaliativas em uso pelas equipes de diagnóstico da educação especial, levando-as a trabalhar nas escolas onde, juntamente com os professores e a equipe técnica pedagógica, possam extrair dados, analisá-los em conjunto, e participar do processo decisório quanto às estratégias a serem implementadas para resolverem problemas (p. 86). LEGISLAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL • Portaria nº. 254, de 12 dezembro de 2008 – Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº. 53, de 15 de dezembro de 2008.



Dispõe sobre a regulamentação das atividades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Art. 1º – Convalidar e normatizar, nos termos da presente Portaria, a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, caracterizadas como um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação e devidamente habilitados em Pedagogia ou Psicologia. Art. 5º – A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem deverá ser direcionada para o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensinoaprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, sempre em articulação com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e das Salas de Recursos, quando se tratar dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2008: Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008 (DODF Nº. 53, de 15 de dezembro de 2008) - SEDF. Portaria Nº. 255, de 12 de dezembro de 2008 (DODF Nº. 53, de 15 de dezembro de 2008) - SEDF. 45 • Portaria nº. 255, de 12 dezembro de 2008 – Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº. 53, de 15 de dezembro de 2008. Disciplina a aplicação da Lei nº. 4.075, de 28 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Art. 19 - A Gratificação de Atividade de Regência de Classe (GARC) corresponde ao percentual de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento correspondente à etapa e ao nível do cargo de Professor de Educação Básica ou PECMP em que se encontra posicionado, de acordo com a carga horária de efetivo exercício, se 20 ou 40 horas semanais na referida atividade. Art. 19.1 - A GARC será paga aos professores que estiverem em qualquer uma das seguintes situações: V - atuando em equipes de apoio à aprendizagem; Art. 21 - A Gratificação de Atividade de Ensino Especial (GAEE) corresponderá ao percentual de 15% (quinze por cento) sobre o vencimento básico inicial do cargo de Professor de Educação Básica ou do PECMP, de acordo com a carga horária de efetivo exercício, se 20 ou 40 horas semanais na referida atividade. Art. 21.1 - A GAEE será paga aos professores que estiverem em qualquer uma das seguintes situações: VI - atuando nas equipes de atendimento ou de apoio à aprendizagem, desde que estejam em exercício nos centros de ensino especial; • Resolução nº. 01/2009, de 16 de Junho de 2009 – Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF, 2009). Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 39 – Considera-se estudantes com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: 2009: Resolução Nº. 01/2009, de 16 de junho de 2009 - CEDF. 2009: Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de



Ensino do DF – SEDF 46 I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de seu desenvolvimento, não acumuladas a uma causa orgânica específica relacionadas às disfunções, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e de sinalização que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III. altas habilidades/superdotação, facilidade de aprendizagem, domínio de conceitos, procedimentos e atitudes. • Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF, 2009). Instrumento que regulamenta a organização didático-administrativa das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, nos termos da legislação pertinente. SEÇÃO III Do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem Art. 29. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no contexto de Educação para Diversidade, constitui-se em apoio técnico-pedagógico especializado com o objetivo de promover a melhoria do desempenho escolar de todos os alunos, com e sem necessidades educacionais especiais, por meio de atuação conjunta de professores com formação em pedagogia e com licenciatura em psicologia ou psicólogo, em um trabalho de equipe interdisciplinar. Parágrafo único. O Apoio à Aprendizagem é desenvolvido no contexto escolar, priorizando a Educação Infantil e os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Art. 30. A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem deverá ser direcionada para o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino 47 e de aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, sempre em articulação com as demais instâncias pedagógicas da instituição educacional. Art. 31. A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem pauta-se em três dimensões concomitantes e contextualizadas: I - mapeamento institucional das instituições educacionais; II - assessoria ao trabalho coletivo da equipe escolar; III -acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por meio da ressignificação das práticas educacionais e de intervenções específicas nas situações de queixas escolares. Art. 32. São atribuições da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem: I - refletir e analisar o contexto de intervenção da sua prática, por meio da análise das características gerais da instituição educacional; II - contribuir, em parceria com os demais profissionais da instituição educacional, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo ressignificar suas atuações; III - favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar, por meio de situações didáticas de apoio à aprendizagem e de alternativas teórico-metodológicas de ensino para a construção de habilidades e competências dos alunos; IV -atuar



junto à família e à comunidade escolar de forma preventiva e interventiva, tornando-as co-responsáveis no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Art. 33. As diretrizes pedagógicas e as orientações de atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem são fornecidas pela unidade de gestão central vinculada à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.

ATUAÇÃO DAS EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL, PREVENTIVA E INTERVENTIVA

No Distrito Federal, o sistema público de ensino conta com o assessoramento das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), compostas por profissionais da Psicologia e da Pedagogia. O serviço atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores e gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas (Araújo, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2005)

Entende-se que a atuação das EEAA, no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), precisa se distanciar de uma concepção de atuação centrada no aluno, erroneamente pautada na prévia ideia de que este é portador de problemas, distúrbios ou transtornos que demandam tratamento psicológico ou pedagógico, desconsiderando assim, os diversos aspectos do contexto que podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem (Araújo, 2003; Barbosa, 2008; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007). Nesse sentido, destaca-se, ainda, que a proposta desta Orientação Pedagógica para a atuação das EEAA também se coaduna às recomendações feitas pelo MEC (2001, 2002, 2006), as quais apontam que os processos avaliativos que necessitem ser realizados ao longo do percurso educacional, devam objetivar a identificação das barreiras que estejam dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões e variáveis, entre elas: (a) as que incidem na aprendizagem - com cunho individual; (b) as que incidem no ensino - como as condições da escola e da prática docente; (c) as que inspiram diretrizes gerais da educação; e (d) as relações que se estabelecem entre todas elas. Ainda no que se refere às proposições do MEC (2001, 2002, 2006), que se balizam em uma perspectiva de atuação institucional e preventiva, vale lembrar que tais diretrizes apontam para a importância da existência de um serviço de apoio educacional especializado que seja orientado para a análise do contexto educacional e para o



conhecimento da ação pedagógica, por meio do contato com os professores, com o ambiente da sala de aula, com o processo de ensino e de aprendizagem e com suas respectivas estratégias metodológicas e avaliativas. Assim, de acordo com as reflexões acima desenvolvidas, propõe-se que a atuação das EEAA seja pautada por três grandes dimensões de trabalho, que não devem acontecer de forma estanque como se fossem uma sucessão de etapas hierarquizadas, mas devem ser desenvolvidas concomitantemente, articuladas dialeticamente ao 68 As três dimensões propostas para o trabalho das EEAA baseiam-se nas construções teóricas de Marinho Araújo e Almeida (2005) e no modelo de intervenção às queixas escolares desenvolvido por Neves (2003, 2009). longo da atuação das EEAA. A seguir, essas três grandes dimensões serão apresentadas e comentadas:

- Mapeamento institucional das instituições educacionais.
- Assessoria ao trabalho coletivo dos professores.
- Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que todas as dimensões de atuação têm um caráter avaliativo ancorado na perspectiva da avaliação mediada. Essa assume uma abordagem contextualizada, dinâmica, processual e interativa. Os princípios dessa avaliação combinam avaliar e intervir, ou seja, ao mesmo tempo em que se investiga o objeto, ações interventivas são desencadeadas. Nesse processo, valoriza-se a mediação, ou seja, como o outro pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos da instituição educacional e não só dos estudantes em situação de queixa. Assim, a avaliação, não deve ser utilizada unicamente para descrever, mas para descortinar todo um processo de ensino e de aprendizagem, explicando-o. Em se tratando dos estudantes em situação de queixa escolar, Rey (1999 apud Gurgel, 2002) entende que o processo avaliativo não pode ser um ato instrumental de aplicar um conjunto de instrumentos para chegar a um resultado. Deve ser um processo de relação constituído por meio da comunicação para produzir conhecimentos que facilitem a inteligibilidade do sujeito, desvelando a sua singularidade. Assim, a avaliação deve ser entendida como um processo de produção de conhecimento científico e diferenciado que pode ser utilizado na investigação de um caso. Para o Conselho Federal de Psicologia (2003), a avaliação é entendida como um processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito de fenômenos que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade. Para tanto, utilizam-se de estratégias, métodos, técnicas e instrumentos. Tais instrumentos precisam buscar a capacidade do estudante, analisando o processo de ensino e de aprendizagem, as condições oferecidas para 69 tanto e, principalmente, ter um compromisso sobre a importância dos resultados da avaliação para a carreira escolar do estudante.



As conseqüências da avaliação para o processo educacional determinam a carreira escolar do sujeito. Diante disso, há a necessidade de se considerar todo o contexto em que o estudante está inserido no momento da avaliação, pois se há, por parte da escola, a suspeita de que existe algum problema na ou da criança, é nesse contexto que devem ser abordadas as questões sobre essa pretensa dificuldade (Gurgel, 2002). Nessa proposta, o verdadeiro sentido da avaliação será o de oferecer subsídios ao processo educacional.

1) MAPEAMENTO INSTITUCIONAL: Originalmente, o Mapeamento Institucional (MI) referia-se a um aspecto específico da proposta de atuação preventiva do psicólogo escolar defendida por Marinho-Araújo e Almeida (2005), mas que, em virtude de sua significativa importância, foi ampliada para o contexto de trabalho das EEAA. Esse trabalho constitui-se como uma etapa de análise institucional, que mantém o foco em suas várias dimensões, isto é, pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras, considerando que estas são promotoras de sucesso e/ou de fracasso no âmbito do espaço escolar. A proposta de mapear a instituição educacional integra-se a uma perspectiva de atuação preventiva e institucional, por parte da EEAA, uma vez que remete e compromete os profissionais desse serviço à compreensão do contexto escolar, valorizando as características particulares que interferem diretamente no desempenho da instituição educacional. Portanto, o MI contribui para que o psicólogo e o pedagogo atuem de forma intencional, sistematizada e adequada, proporcionando uma visão aprofundada e clara de cada instituição.

Para isso, o MI deve ser realizado no início da atuação das EEAA e atualizado em seu decurso, a partir das modificações na e da instituição. Sua elaboração deve responder, por exemplo, a questionamentos como: • Qual a história da instituição educacional (quais os acontecimentos importantes, em que contexto foi fundada)? • Quais e o que dizem os documentos norteadores do funcionamento da instituição educacional? • Como se organiza a instituição educacional? Qual sua estrutura de trabalho? • Como se dá a relação entre os atores da instituição educacional? • Quais são a sua filosofia, sua missão e seus objetivos? São evidenciados no cotidiano da instituição educacional? • Quais concepções e pressupostos conduzem as práticas na instituição? • Como tais concepções são vivenciadas e praticadas pelos diferentes atores da instituição educacional? • Qual a percepção dos professores e dos servidores acerca da instituição educacional na qual trabalham? • Qual a conjuntura social, política e econômica na qual a instituição educacional se insere? Dessa forma, as EEAA têm condições de conhecer melhor a instituição, sistematizar ações e



promover um fértil diálogo com a instituição educacional, visando à reflexão e à ressignificação de concepções e práticas capazes de transformar o contexto escolar.

2) ASSESSORIA AO TRABALHO COLETIVO: Concomitantemente ao Mapeamento Institucional (MI), o assessoramento das EEAA à comunidade escolar acontece por meio da sua inserção do cotidiano da instituição educacional e pela participação do psicólogo e do pedagogo nos espaços institucionalizados, próprios 71 do contexto educacional, tais como: coordenações pedagógicas; conselhos de classe; reuniões ordinárias (bimestrais de pais e mestres) e extraordinárias; projetos e eventos escolares diversos; e formação continuada do corpo docente (Marinho-Araújo e Almeida, 2005).

Assim sendo, essa participação cotidiana cria um senso de pertencimento das EEAA à equipe escolar, permitindo que o psicólogo e o pedagogo possam:

- Contribuir com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem;
- Favorecer a tomada de consciência, por parte dos atores da instituição educacional, acerca de sua história, sua identidade e de suas potencialidades para atuação;
- Compreender, com profundidade, como trabalham os atores da instituição educacional, o que pensam e como contribuem para sucesso escolar;
- Promover a manutenção de espaços de reflexão, capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação, dentre outras;
- Contribuir com a formação continuada dos professores, viabilizando a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades e de recursos para a mobilização de competências, e a construção de conhecimentos que atendam às especificidades do contexto de cada instituição educacional.

Dessa forma, a assessoria das EEAA ao trabalho coletivo constituiu-se como uma estratégia de intervenção que auxilia a instituição educacional na conscientização dos processos educativos, tanto no que se refere aos avanços, compreendidos como ações pedagógicas bem sucedidas, quanto aos desafios que podem ser superados por meio da ação coletiva.

Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem: “Análise e intervenção na relação professor-aluno, compreendendo a importância dessa relação como núcleo do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos alunos” (Marinho-Araújo e Almeida, 2005, p. 95). 72 3)

ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM Partindo-se



da compreensão de que o trabalho das EEAA relaciona-se tanto aos processos de ensino quanto aos de aprendizagem, presentes na instituição educacional, pode-se dizer que essa dimensão de intervenção permite o estabelecimento de momentos de reflexão acerca da forma pela qual se dá a aplicação de métodos e de técnicas pedagógicas, por parte do corpo docente, assim como na prática diária de sala de aula, na realização de projetos interdisciplinares, entre outros.

O acompanhamento das EEAA ao processo de ensino e de aprendizagem, que deve acontecer concomitantemente às outras duas dimensões anteriores, tem como foco a promoção da reflexão junto aos atores da instituição educacional, de como esses planejam, executam e avaliam seus trabalhos de uma forma geral.

Portanto, vale ressaltar que o envolvimento do psicólogo e do pedagogo com as questões pedagógicas não se confunde com ou se sobrepõe à, por exemplo, atuação do coordenador pedagógico, que é responsável pelas atividades de planejamento e de execução das atividades pedagógicas específicas da instituição.

Nessa dimensão, os profissionais da EEAA podem contribuir, segundo sua especificidade, para ações como:

- reflexão e conscientização das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino que são subjacentes às práticas pedagógicas e que podem ser mediadas em discussões junto aos professores;
- reflexão acerca da relação entre os métodos de ensino e a aprendizagem que os mesmos proporcionam, levando em consideração aspectos particulares do contexto e da comunidade;
- promoção de discussões de técnicas e estratégias de trabalho capazes de oxigenar e movimentar as práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

Para tanto, esta dimensão do trabalho das EEAA organiza-se em dois eixos:

3.1 Discussão das práticas de ensino, isto é, de reflexão sobre as práticas pedagógicas;

3.2 Intervenção nas situações de queixa escolar, relacionado ao acompanhamento especializado aos estudantes que se encontram nesta situação.

A seguir serão apresentados e discutidos os pontos principais desses dois eixos de acompanhamento ao processo de ensino e de aprendizagem.

3.1. Discussões acerca das práticas de ensino De modo a contribuir com a construção de um processo de intervenção que melhore o desempenho dos alunos e possibilite a concretização de uma cultura de sucesso escolar, é necessário que os psicólogos e os pedagogos das EEAA analisem e compreendam, entre outros aspectos, as relações que se estabelecem no âmbito do ensino e da



aprendizagem, uma vez que essa relação se constitui como núcleo privilegiado de desenvolvimento, a partir dos processos de aprendizagem implementados.

Assim, segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005), entende-se que a atuação das EEAA deve possibilitar a promoção de momentos de apoio e de reflexão às práticas pedagógicas cotidianas, por meio da utilização de espaços institucionalmente constituídos (coordenação pedagógica e conselhos de classe), ou ainda, de situações especificamente criadas pela EEAA (vivências e oficinas), que visem a construção de alternativas teórico-metodológicas de ensino e de avaliação, com foco na construção de habilidades e de competências dos alunos. Acredita-se que, por meio desse eixo de atuação, as EEAA possam contribuir para a revitalização dos momentos de planejamento e de avaliação das intervenções pedagógicas que a instituição.

“A análise das dificuldades que se apresentam durante o processo pedagógico, manifestadas nas ações de aprender e ensinar, necessitam mudar de foco, saindo de uma análise que responsabiliza indivíduos envolvidos no processo, que são o professor e o aluno, e partindo para a análise das relações interpessoais que se estabelecem nesse contexto, especialmente as relações entre professor e aluno, entendidas como núcleo do processo de ensino-aprendizagem” (Araújo, 1995, resumo).

Vale destacar que esse trabalho articulado entre psicólogos, pedagogos e professores contribui diretamente para a promoção do sucesso escolar, pois pode promover a reflexão sistemática das práticas na escola, que devem se tornar mais lúcidas e intencionais, uma vez que leva em consideração a articulação entre as técnicas de trabalho, o contexto local e as relações sociais estabelecidas na instituição educacional.

3.2. Intervenção nas situações de queixa escolar Além das ações institucionais e preventivas a serem desenvolvidas pelas EEAA, já descritas anteriormente, os psicólogos e os pedagogos também devem promover intervenções no contexto escolar a partir das demandas originadas pelos atores da instituição educacional, que, em sua maioria, relacionam-se a situações de queixa escolar, as quais solicitam, frequentemente, avaliações e intervenções especializadas junto aos estudantes com história de multirrepetência, defasagem idade/série, fragmentação do processo de alfabetização, suspeita de necessidades educacionais especiais, dentre outros.

Segundo Neves (2001), a atuação do serviço de apoio especializado não deve eximir o acompanhamento direto aos estudantes; contudo, O acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem proporciona a “criação de um novo foco de análise para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a relação bidirecional constitutiva do ensinar e do aprender como



processo não dicotomizado de articulação teórica e prática” (Marinho-Araújo e Almeida, 2005, p. 97).

“A não aprendizagem do aluno na escola (...) é um problema que não pode ser analisado ou diagnosticado separado das condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, das ideologias, da cultura e de suas relações e implicações com a educação escolar, que possibilitam sua emergência (Neves e Machado, 2005, p. 139).

É essencial ampliar essa atuação, de modo a privilegiar a busca por estratégias que possibilitem o entendimento das origens das dificuldades na aprendizagem, sem a consideração do fracasso escolar como fruto de um problema individual do educando ou de sua família.

Assim, segundo palavras da autora: É possível uma forma de atuação (...) nas equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que englobe o atendimento aos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta psicológica aos professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, considerando o professor como co-participante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrando as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam a promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho de natureza essencialmente preventiva (pp. 60-61).

Vale destacar, portanto, que, ao receber uma demanda de queixa escolar, que muitas vezes localiza o aluno como portador de algum problema fisiológico ou psicológico dificultador da aprendizagem, os profissionais das EEAA devem manter um olhar reflexivo não somente sobre o aluno encaminhado, mas devem procurar investigar o contexto escolar e considerar seus atores como sujeitos promotores de transformações nos processos escolares, segundo as particularidades das relações e dos recursos que permeiam o trabalho pedagógico em cada caso encaminhado.

16.2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A atuação do OE está fundamentada na legislação vigente em âmbito local e nacional, garantindo ações, desempenho, reconhecimento e respaldo frente à sociedade. Algumas dessas leis são:

- BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.564/68. Rio de Janeiro, 1968. (Provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional).



- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692/71. Rio de Janeiro, 1971. (Ênfase na orientação profissional destinada aos alunos da 8ª série. Obrigatoriedade ratificada em 1974).
- Código de Ética do Orientador Educacional. Disponível em: HYPERLINK “<http://www.asfoe.com.br/>”http://www.asfoe.com.br (HYPERLINK “http://www.asfoe.com.br/php/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=54”http://www.asfoe.com.br/php/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=54”4). Acesso em: 10.03.2018
- DISTRITO FEDERAL. Emenda à Lei Orgânica nº 84, de 2014. Altera dispositivos da Lei Orgânica do Distrito Federal, que garantem direitos dos Orientadores Educacionais. Publicada no DODF nº 174, de 25 de agosto de 2014, p. 1,2.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105, de 3 maio de 2013. Reestrutura a Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2013. ARANHA, M. L. de A. História da Educação. 2. Ed. – São Paulo, Moderna, 1986.

O trabalho pedagógico da Orientação Educacional, no contexto da escola pública e em conformidade com o Currículo da Educação Básica da SEEDF (2014), deve ser desempenhado sob a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Olhar e cuidar de forma mais atenta as capacidades e possibilidades de aprendizagem de todos estudantes - e de toda a comunidade escolar – constitui-se contribuição fundante da Orientação Educacional na aprendizagem de outros saberes que vão para além da aquisição de conteúdos programáticos e habilidades específicas, bem como contribuição na formação de um sujeito integral, o que torna a práxis pedagógica do(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional um momento de busca, de inquietudes e de aproximação coerente com a possibilidade efetiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O trabalho da Orientação Educacional deve estar articulado às demais instâncias da unidade escolar, bem como à família e à comunidade, estabelecendo uma rede social e institucional de proteção e garantia aos direitos do estudante e de melhoria da qualidade da educação.



A ação do(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional demanda características profissionais, entre as quais destacam-se:

- Escuta ativa para as questões da comunidade escolar.
- Capacidade de elaborar ações e projetos que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do estudante.
- Comunicação articulada com a rede interna e externa que favoreça possibilidades de atendimento e acompanhamento do estudante.
- Análise crítica da realidade na qual a escola está inserida.
- Desenvolvimento de pesquisa a partir das demandas.
- Responsabilidade/ética no recebimento das informações sigilosas inerentes ao estudante, à família e à escola.
- Capacidade de interlocução e articulação junto a todos os segmentos que compõem a escola.
- Domínio de conhecimento para intervir/mediar junto a situações de conflito.
- Capacidade de dialogar com as diversas faixas etárias.
- Habilidade para orientar pais e familiares em relação aos aspectos pessoais, relacionais, emocionais e sociais que interferem no desenvolvimento global do estudante.

Assim, o(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional deve construir uma visão ampla de todo o trabalho desenvolvido na instituição educacional, conforme afirma Porto (2009, p.73): “O papel do Orientador na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção ao seu desenvolvimento”.

A práxis da Orientação Educacional deve estar vinculada às questões pedagógicas e ao compromisso ético de contribuir para a construção de uma escola democrática, reflexiva e cidadã (BALESTRO, 2005), integrada aos outros espaços educativos presentes na comunidade na qual está estabelecida, conforme enfatizado neste documento e nas concepções da educação integral vigentes na Secretaria de Estado de Educação. Essa práxis exige competências em organização para que o processo educacional flua de forma clara, transparente e comprometida, consciente e integrada, considerando a realidade escolar, a modalidade e as etapas de ensino nas quais o (a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional atua.



16.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EM SALA DE RECURSOS (AEE/SR)

Objetivo: Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Ações: Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

Como acessar: A Secretaria de Educação apresenta a demanda no Plano de Ações Articuladas - PAR e indica as escolas a serem contempladas por meio do Sistema de Gestão Tecnológica – SIGETEC.

Documentos:

Doação SRM - Relação nominal das escolas estaduais e do Distrito Federal (Portaria nº 105, 14/10/2015)

Doação SRM - Relação nominal das escolas municipais (Portaria nº 105, 14/10/2015)

Relação nominal dos estados e municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2013 (Portaria nº 105, 14/10/2015)

Nota técnica nº 42/2015 - MEC/SECADI/DPEE

Decreto nº 6.094/ 2007

Portaria 13/2007

Manual de Orientação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.



Nota Técnica nº 11/2010 – Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular.

Relação das escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

16.4 PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR: MONITOR, EDUCADOR SOCIAL VOLUNTÁRIO, JOVEM CANDANGO, ENTRE OUTROS.

O movimento em prol da inclusão aconteceu fora do âmbito escolar, na sociedade civil e, nesse sentido, em 1994, a Declaração de Salamanca, marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, foi fruto da inquietação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes a várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes.

Este documento trouxe uma visão nova da educação especial, afirma e proclama que todas as crianças são únicas nos seus interesses, habilidades e necessidades e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e ainda que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (SALAMANCA, 1994, p. 1 e 2).

Em 2008, em um trabalho da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), foi lançada a nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, em 2009, foi aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU (BRASIL, 2009) sobre os direitos das pessoas com deficiência. Ambas orientam os sistemas educacionais para a organização de serviços e recursos da educação especial de forma a complementar o ensino regular, como forma obrigatória e de responsabilidade do sistema de ensino.



O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) afirma a obrigatoriedade da matrícula do aluno da educação especial na escola comum, de ensino regular, e também assegura e regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Inclusão quebra os paradigmas e contesta os sistemas educacionais constituídos pela posição de diferenciar os alunos normais dos alunos especiais, que se apresentaram abalados pela proposta inclusiva da educação (ROPOLI et al., 2010).

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola deve matricular e acolher todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças, contudo, o acolhimento por si só não é suficiente; é necessário que a escola esteja preparada, adaptada para proporcionar ao aluno todas as condições de aprendizado e desenvolvimento de suas potencialidades. A escola deve conceder um espaço para todos, construindo o conhecimento segundo suas capacidades e ideias, livremente, de forma que possam se desenvolver como cidadãos, nas suas diferenças. Assim, Gil (2005, p.18) afirma que: [...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais é a educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam as necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Não se deve atribuir aos alunos identidades que os excluam; que os caracterizem em nichos, ou seja, os alunos com deficiências ou os alunos transtornos de aprendizagem. A educação inclusiva questiona a superficialidade das identidades e defende a multiplicidade, e não a diversidade; tratando de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade.

Nesse sentido, Silva (2000, p. 100 e 101) afirma: A diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na Aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis a identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende multiplica ,prolifera, dissemina. A diversidade é um dado da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

No âmbito da educação inclusiva, existem ainda grandes dificuldades, como, por exemplo: a falta de pessoas capacitadas para trabalhar nessa área, as frustrações dos professores devido a não se sentirem capacitados, os preconceitos e também os estigmas. É preciso que a escola desempenhe



um papel complementar, junto à família e no processo de socialização desses alunos. Para isso, as escolas precisam de planejamento, de ações que forneçam apoio e estrutura necessária para que a educação inclusiva seja verdadeiramente efetivada.

Os desafios encontrados na escola inclusiva são a preparação, interação e conscientização da equipe pedagógica, assim como participação e formação de professores, que demandam programas de formação mais significativos e situados na realidade de cada instituição, visando uma qualificação maior desses profissionais. A proposta da Educação Inclusiva se baseia na adaptação curricular, realizada através da ação de uma equipe multidisciplinar que oferece suporte ao professor quanto ao portador de necessidades especiais, por meio do acompanhamento, estudo e pesquisa de modo a inseri-lo e mantê-lo na rede comum de ensino em todos os seus níveis.

Para a educação inclusiva o currículo deve ser pautado nas diferenças, não sendo o aluno que se adequa a ele, se ajusta as condições de ensino, mas é justamente contrária, é a escolar que tem que proporcionar as mudanças necessárias para que o aluno consiga acessar o currículo (ARANHA, 2003).

Síntese dos Deveres: Auxiliar no atendimento aos alunos, acompanhar e orientar na higiene pessoal, alimentação, atividades escolares, executar atividades diárias de cuidado, orientação e recreação, inclusive no atendimento de alunos com deficiências.

Exemplos de Atribuições:

Proporcionar atividades diversas aos alunos nas Escolas Municipais, visando seu desenvolvimento global e harmonioso nas diferentes áreas: cognitiva, afetiva, social e psicomotora, inclusive auxiliar no atendimento a alunos com deficiências.

Proceder, auxiliar e orientar os alunos no que se refere à higiene pessoal e alimentação.

Acompanhar e orientar os alunos durante as refeições, estimulando a aquisição de bons hábitos alimentares, auxiliando-os na ingestão de alimentos na quantidade e forma adequada.

Cuidar, estimular e orientar os alunos na aquisição de hábitos de higiene, trocar fraldas, dar banho e escovar os dentes.



Observar o comportamento dos alunos durante o período de repouso e no desenvolvimento de atividades diárias, prestando os primeiros socorros quando necessário e/ou relatando as ocorrências não rotineiras ao superior imediato, para as devidas providências.

Cuidar dos ambientes e dos materiais utilizados no desenvolvimento das atividades, organizando os objetos utilizados.

Zelar pela saúde e bem-estar dos alunos, promovendo o cuidado e a educação dos mesmos.

Organizar e acompanhar as atividades lúdicas e recreativas que favoreçam a aprendizagem.

Participar de capacitações e reuniões pedagógicas e administrativas promovidas pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação.

Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Acompanhar o processo de adaptação dos alunos novos na escola e dos que estão nas séries iniciais de um segmento, sobretudo no início das aulas.

Atuar em oficinas oferecidas em turno integral. Atender e acompanhar alunos com deficiência nas rotinas escolares.

Preencher planilhas de controle de: frequência; alimentação; higiene (controle de esfíncteres). Como comunicar e registrar fatos relevantes do dia a dia no caderno de registros com aluno e/ou turma. Acompanhar alunos no transporte escolar.

Executar outras tarefas semelhantes ou correlatas ao desenvolvimento do ensino.

Na Escola Classe 02 do Guará, o trabalho coletivo, a participação de todos os entes envolvidos no processo de inclusão garante que processos de adaptação escolar dos alunos especiais ocorram de forma mais suave no que diz respeito ao acolhimento do aluno para isso a participação dos Monitores e dos Educadores Sociais em sala de aula se torna fator essencial para que os trabalhos escolares aconteçam de forma mais equânime e justa, mesmo que estes entes façam parte de carreiras profissionais diferentes.



16.5 BIBLIOTECA ESCOLAR - ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Bourdieu a aquisição do capital intelectual do sujeito está diretamente ligada ao número de anos passados na escola e às possibilidades de acesso aos bens culturais no decorrer deste período. A escola proporciona a seus freqüentadores um contato mais próximo e sistematizado com a cultura letrada.

CARNEIRO da SILVA (1999, p. 74 e 75) :

“A imposição de um arbitrário cultural (Bourdieu & Passeron, 1975) aos alunos, por meio de conteúdos, práticas, textos, etc., é uma das dimensões mais evidentes do autoritarismo escolar. O contato freqüente com a biblioteca escolar representa, para o educando, a possibilidade de se apropriar de um conhecimento que possibilite desvelar e questionar esse arbítrio, embora o acervo disponível na biblioteca também seja, de certa forma, parte daquele arbitrário cultural. De qualquer modo, há sempre lugar para a alternativa, para a controvérsia e para a diferença nos meandros de uma biblioteca, seja ela escolar ou não.”

Uma forte aliada nesse processo de aquisição cultural no âmbito da escola pode ser a biblioteca, desde que em sua concepção esteja previsto esse papel.

Que concepção de biblioteca prevê sua utilização para o alcance de tais aquisições?

A definição da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB) (1985) apresenta a biblioteca escolar da seguinte forma:

“Uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educacional e participa de seus objetivos, metas e fins. É um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento à leitura e formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apóia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula.”



No Manifesto da UNESCO (1999) sobre as bibliotecas escolares, encontram-se as seguintes afirmações:

A biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação...A biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia de longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento econômico, social e cultural...

A biblioteca escolar é um parceiro essencial das redes local, regional e nacional de bibliotecas e de informação. A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo.

Em 1997, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo principal objetivo é oferecer ao professor um referencial "respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira".

Nesse documento, o texto é considerado como a primeira fonte da aprendizagem, sua presença na sala de aula, na escola e na sociedade é indispensável. A orientação é que o trabalho com textos não deve se restringir somente aos oferecidos nos livros didáticos. Deve-se incentivar as crianças ao aprendizado da escrita e da leitura através da oferta de muitos textos diversificados e autênticos. Esse objetivo pode ser alcançado com maior facilidade se houver uma biblioteca na escola, pois este, a priori, é um espaço privilegiado onde a oferta de textos é mais variada que em uma sala de aula.

A questão sobre biblioteca escolar não se restringe aos debates mais recentes. Segundo SILVA, em 1944, por exemplo, Lourenço Filho, importante educador brasileiro que participou em sua época (terceira década do século XX) de importantes inovações no âmbito do movimento escolanovista no Brasil ao lado de Anísio Teixeira, afirmava que “ensino e biblioteca são instrumentos complementares (...) ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito.”

Entretanto, essa idealização ainda não se concretizou para uma grande parcela das bibliotecas escolares no Brasil como SILVA (1995) afirma que silêncio talvez seja a palavra que melhor define a real situação da biblioteca escolar no Brasil. Para esse autor, esta se encontra ignorada pelas autoridades, pelos pesquisadores e educadores: “a biblioteca escolar no Brasil está praticamente morta, faltando apenas enterrá-la”.

A Biblioteca escolar – sua integração com a escola



A biblioteca escolar não está isolada, ou seja, ela não é independente, sua atuação é reflexo das diretrizes de uma instituição, a escola. A biblioteca escolar terá estreita ligação com a concepção educacional da instituição educacional da qual ela é integrante e, portanto, “supõe-se que a biblioteca deve estar integrada ao planejamento e ao projeto pedagógico da escola, para que ela possa vir a cumprir as suas funções”. SILVA, S. A. (1997).

Para AMATO & GARCIA (1989 p. 9-23) “a biblioteca, inserida no processo educativo, deverá servir de suporte a programas educacionais, integrando-se à escola como parte dinamizadora de toda ação educacional”.

Essas afirmativas estão de acordo com os objetivos gerais para o ensino fundamental indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao longo dos 10 volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a biblioteca escolar aparece de muitas maneiras.

É citada como a primeira das condições favoráveis para a formação de bons leitores, conjuntamente com as atividades de leitura e acervo. (PCN v.2 p.58).

Entretanto, ainda são poucas as escolas (principalmente na rede pública de ensino) que possuem um espaço especialmente reservado e preparado para o funcionamento de uma biblioteca. Se houvesse uma prática dos professores quanto a sua utilização, eles poderiam ser os porta-vozes para essa demanda.

Biblioteca escolar – sua integração à prática do professor

A incorporação do uso da biblioteca escolar à prática do professor é um importante elemento para um melhor embasamento antes, durante e depois do desenvolvimento de um projeto de trabalho ou mesmo de uma unidade de estudo. O professor tem forte referencial para o aluno e se constitui portanto como elemento estratégico para a integração desse espaço.

NEGRÃO (1987, p.95) “a biblioteca escolar, interagindo de modo harmonioso com o corpo docente, poderá cooperar na formação de várias atitudes: o hábito de utilizar informação, o de pesquisa, o gosto pela leitura, o hábito de usar a biblioteca, além do desenvolvimento do pensamento crítico e a motivação para a educação permanente”.

DOUGLAS (1971, p. 13, 19-20): “o professor desempenha grande papel no êxito de uma biblioteca central na escola primária, assim como a biblioteca pode contribuir poderosamente para um resultado de ação pedagógica do professor. Este, com efeito, toma parte ativa na escolha das



aquisições da biblioteca, estabelece o programa no que diz respeito a seus alunos e vela pela execução desse programa. Age de modo que a biblioteca tenha seu lugar na atividade cotidiana da criança.(...) A biblioteca não pode desempenhar plenamente seu papel na escola primária se não conta com a integração total do mestre. O professor é para a criança, o adulto cujo exemplo tem o máximo de peso, nessa fase de sua formação. Se não usa a biblioteca para suas leituras e documentação, e não encoraja os alunos a imitá-lo, depois será talvez muito tarde para incutir-lhes o hábito de pesquisa pessoal e de análise crítica dos fatos; talvez também jamais venham a conhecer as alegrias da leitura”.

KUHLTHAU (2002) na introdução de seu livro *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental* ressalta a importância da integração do programa da biblioteca escolar com as atividades desenvolvidas na sala de aula e enfatiza a necessidade de envolvimento entre professores e bibliotecários no sentido de garantir o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

A não integração entre o profissional que trabalha na biblioteca e o professor é apontada por AMATO e GARCIA (1989, p.13 e 14) como um dos fatores que comprometem a participação da biblioteca na vida escolar, ficando alienada ao contexto pedagógico da escola.

No manifesto da UNESCO/IFLA sobre a biblioteca escolar, também é dito que quando - os bibliotecários e os docentes cooperam entre si - os alunos conseguem alcançar níveis mais altos de conhecimento, leitura, aprendizagem, solução de problemas e competências no que diz respeito a utilização de tecnologias da informação e da comunicação.

De fato, dentre os muitos fatores, que contribuem para a não constituição dessa prática integrada encontrados na literatura específica, um deles, segundo QUEIROZ (1985, p.113) é “ os professores de modo geral, concordam que a biblioteca escolar é necessária, embora alguns não a vejam como um instrumento de apoio ao seu programa de ensino”.

O não reconhecimento da biblioteca como algo importante levou a um distanciamento crescente entre o professor e a biblioteca escolar. Muitas vezes o professor nem conhece o acervo existente na biblioteca, como, então, ele poderia integrá-la ao seu trabalho. SILVA, E.T. (1991, p. 112) “os professores não conhecem os acervos existentes nas bibliotecas e nem orientam os alunos no que tange ao uso objetivo dos seus serviços”.

Esse distanciamento é uma questão que merece uma investigação mais detalhada para a detecção de suas causas.

Há quem discuta que parte do problema está na formação do professor e defenda, assim, a



necessidade de reformulação dos currículos responsáveis pela formação dos profissionais da educação. Um currículo que permita quem sabe que tais profissionais descubram as possibilidades que uma biblioteca escolar pode oferecer.

“A formação do professor é ouro ponto ao qual se dirigem nossas preocupações. Este, no âmbito da escola, é elemento que assume papel de extrema relevância . Ocorre, entretanto, que presenciamos um círculo vicioso em sua formação, cuja ruptura urge que aconteça, sob o risco do professor desempenhar o seu real papel no que tange à leitura e à biblioteca escolar”. (ANTUNES, 1986, p.124-125).

CARNEIRO da SILVA (1999, p.21) aponta resultado de trabalho:

“De fato, se estudarmos a formação do professor, provavelmente encontraremos respostas para a questão. Em trabalho recentemente realizado, pudemos observar que os livros de Didática mais indicados aos estudantes dos diversos cursos de licenciatura das universidades do estado do Rio de Janeiro, na sua grande maioria, sequer mencionavam a biblioteca escolar como recurso de ensino-aprendizagem” (CARNEIRO da SILVA, 1991). E, notemos que são exatamente essas obras as que mais se dedicam discussão sobre os recursos, os instrumentos e as estratégias de ensino que poderão ser adotadas pelo professor.”

O mesmo autor afirma ser importante questão e que mereceria uma investigação mais detalhada para a detecção de outras causas.

É importante ressaltar que a questão da utilização da biblioteca escolar não se restringe somente ao âmbito da de Língua Portuguesa, mas, a todos os domínios que abrangem a escola.

No currículo tradicional de licenciatura das faculdades de Letras não há, em geral, a preocupação de explorar, nas disciplinas diretamente envolvidas (Metodologia de Ensino, e em outras que envolvem a proposta de formação de sujeito-leitor), a utilização da biblioteca como um espaço fundamental; comparável ao papel que os laboratórios exercem nas ciências técnicas ou exatas. Muitas instituições já utilizam e, inclusive, integraram tais laboratórios (Matemática, Ciências, Química, etc.) em sua grade curricular, mas poucas escolas dão a importância ao papel da biblioteca na escola, apesar das orientações oficiais (PCN) e do apoio, no caso da rede pública, de planos como o PNBE.

CATANI, D. B et alli (1986) propõe que sejam abertos canais de contato entre a universidade e a escola fundamental para que se possa intervir em relação aos problemas, os quais muitas vezes ela se mantém alienada.



Outro viés para tentar compreender a integração da biblioteca à prática do professor é verificar como são as orientações dadas nos PCN no que se refere à incorporação da biblioteca ao trabalho do professor.

Biblioteca escolar – segundo os PCN

Os Parâmetros Curriculares são propostas elaboradas pelo poder público, que estão em constante discussão, tornando difícil avaliar o quanto foram efetivamente incorporados nas propostas pedagógicas das escolas. Os PCN entendem que a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura e faz várias recomendações para seu uso que aparentemente não foram incorporadas pelos professores.

Em pesquisa realizada pela Dra. Bernadete Campello, professora da faculdade de Biblioteconomia da UFMG e coordenadora do grupo de estudos sobre biblioteca escolar (GEBE) sediado na Escola de Ciência da Informação na UFMG, a biblioteca escolar é analisada sob vários aspectos e abordagens nos 10 volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacando-se:

O reconhecimento desse espaço como um apoio fundamental para o desenvolvimento das práticas dos professores em seus projetos de leitura dada a diversidade de suportes e gêneros. Seu espaço como influenciador no gosto pela leitura se estimulado pela sua frequência de uso.

A organização de seu espaço físico – iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamento dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc – garantindo que todos tenham acesso ao material disponível, mais do que isso: possibilitando ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura. Sua apresentação como um lugar de aprendizagem permanente, um centro de documentação, que incentiva atividades mentais e desestabiliza os conhecimentos prévios dos alunos. O fornecimento de oportunidades para que os alunos construam, ampliem ou reconstruam seus conhecimentos, graças ao seu rico acervo e bem formado.

Nos PCN, a questão da valorização e preservação da cultura está intrinsecamente relacionada com a formação de um cidadão consciente da importância dos diversos acervos culturais (Museus, Galerias de arte, bibliotecas, entre outros) e da necessidade de frequentá-los. A biblioteca em especial é vista como um espaço privilegiado para a formação de atitudes de respeito ao material do acervo.

“Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística. Com esse critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza, respeita e reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais e se percebe a necessidade da existência e a importância da



frequentação às fontes de documentação, espaços de cuidados e acervos de trabalhos e objetos artísticos em diferentes ambiente (museus, galerias, oficinas de produtores de arte, bibliotecas, midiatecas, videotecas”.(PCN, v.6, p.96 e 97)

O modelo de educação proposto pelos PCN obriga que a escola oportunize aos alunos (em todos os níveis, se possível desde a escolaridade inicial) e utilização dos mais diferentes modalidades. Isso implica em oferecer a maior diversidade de textos que estão presentes na sociedade.

Para essa prática os PCN sugerem a biblioteca como fundamental para o que eles propõem para o desenvolvimento de um programa eficiente de leitura na escola. “...busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias etc..), com ajuda; manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor); socialização das experiências de leitura. (PCN, v.2, p.115)”

Política Nacional do Livro – Presidência da República

Lei 10.753 – de 30/10/2003

Em documento elaborado pelo Ministério da Cultura explicitando dados e justificativas para a existência da “Política Nacional do Livro”, pode-se destacar suas principais diretrizes:

Assegurar o cidadão o pleno exercício do direito ao acesso e uso do livro;

O livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e melhoria da qualidade de vida;

Promover e incentivar o hábito da leitura;

Instalar e ampliar bibliotecas e livrarias.

Ainda citando o documento é possível evidenciar os motivos que levaram o governo a conceber uma legislação específica e abrangente:

“As diretrizes de uma política pública para o livro, a leitura e as bibliotecas no Brasil devem levar em conta o papel de destaque do livro e da leitura no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias na sociedade para a construção de um novo projeto de



Nação, com uma organização social mais justa.

Elas partem, portanto, da compreensão da necessidade de se formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de dezenas de milhões de brasileiros aos bens e serviços que garantam uma vida minimamente digna bem como à estruturação de um País economicamente viável.

Muito mais do que ações e projetos pontuais, resultados de iniciativas isoladas de ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade civil e de voluntários em geral – com um papel reconhecidamente importante para se desenvolver o hábito de ler – é necessário conferir à Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas uma dimensão de Política de Estado.

O primeiro passo para reverter esse quadro e criar ambiente e as condições objetivas para converter essas ações em uma Política de Estado é Fome de Livro, um conjunto de ações e programas do governo federal, com a coordenação do Ministério da Cultura, que começou a ser construído no primeiro semestre de 2004 e prevê, pela primeira vez, uma integração dos esforços gerais de todas as esferas de governo, mercado e sociedade para construir uma política para o livro, a leitura e as bibliotecas no Brasil.

Além de implementar uma ação emergencial para zerar o déficit de bibliotecas nos municípios brasileiros – uma meta extremamente importante dessa Política –, o Fome de Livro passou a coordenar os esforços governamentais e da sociedade civil no sentido de integrar, otimizar e complementar ações públicas e privadas na área do livro, leitura e bibliotecas. Dessa forma, e zelando pela independência e autonomia de cada uma das iniciativas existentes ou que vierem a acontecer, procurou evitar eventuais sobreposições e sobreposições de ações para otimizar.”

Em seu capítulo IV, artigo 13, expõe as orientações de como pretende difundir o livro, a saber:

- I - criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;
- II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:
 - a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;



b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;

c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;

III - instituir programas, em bases regulares, para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais;

IV - estabelecer tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;

V - criar cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro em todo o território nacional.

São 4 os eixos de ação da Política do Livro no Brasil:

“Democratização do Acesso ao Livro e Outras Formas de Leitura – Acesso gratuito ao livro em rede de bibliotecas públicas presente em todos os municípios brasileiros com acervo básico mínimo de literatura e literatura infanto-juvenil (do universal ao local), livros técnicos, obras de referência e outras formas de informação (jornais, revistas, Internet, etc.). Criação e manutenção de salas de leitura, mini-bibliotecas, bibliotecas comunitárias, bibliotecas escolares, livrarias e centros de inclusão digital bem como a distribuição do livro gratuito através de programas governamentais e não-governamentais.

Fomento à Leitura e Formação – Formação permanente de educadores-leitores e outros mediadores da leitura e ações de estímulo à leitura junto a grupos sociais tradicionalmente excluídos (índios, portadores de deficiências, comunidades negras, etc.). Financiamento público para ações de fomento à leitura nas pequenas e médias cidades e de organizações não-governamentais. Ações para aproximar escritores e leitores.

Valorização do Livro e da Leitura– Campanhas permanentes e outras pontuais nos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, jornal, revistas, Internet, etc.) para fortalecer o valor simbólico do livro e da leitura no imaginário coletivo com testemunhais de formadores de opinião e campanhas de leitura de livros.

Apoio à Criação e à Produção – Programas governamentais de apoio à produção editorial, ampliação e fortalecimento da distribuição e pontos de venda. Programas governamentais de aquisição de livros que considere toda a cadeia do livro; programas de apoio aos escritores, à exportação de livros, à tradução de autores brasileiros no Exterior e ao desenvolvimento e reconhecimento de novos autores e ações que estimulem a formação o leitor-escritor. “Caberia



daqui a alguns anos coletar dados e analisar os resultados da aplicação dessa política, buscando comparar eventuais mudanças ocorrida e, ainda, aplicar uma pesquisa nos mesmos parâmetros que delinearão Retratos da Leitura no Brasil para que se avalie e sejam comparados os principais dados.

PNBE – Plano Nacional Biblioteca Escolar

Em 28/4/1997, foi implantado o Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) cuja instituição responsável é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - Ministério da Educação e Cultura. Seu objetivo central é “prover as escolas públicas do ensino fundamental das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência e apoio tais como: atlas, enciclopédias, globos e mapas. Viabilizar uma diversificação das fontes de informação utilizadas nas escolas públicas brasileiras, contribuir para o aprimoramento da consciência crítica dos alunos e professores, além da comunidade em geral.” O propósito do PNBE é garantir aos alunos e professores do ensino fundamental o acesso à cultura e à informação. Estimular a leitura e incentivar a dinamização das bibliotecas das escolas públicas brasileiras. Proporcionar aos professores uma formação docente mais adequada, consistente e próxima da realidade em que estão inseridos.

Desde a data de sua implantação, anualmente, em seus editais, esse programa avalia e seleciona os livros que são adquiridos e distribuídos às escolas e aos seus alunos.

Dando continuidade ao plano, em sua proposta para o ano de 2005 estava previsto a distribuição de um acervo com até 100 títulos, de variados gêneros, às escolas com séries iniciais do ensino fundamental: aquisição e distribuição de 3,4 milhões de exemplares para 16,3 milhões de alunos. Entretanto a publicação do edital foi cancelada, pois o MEC pretende avaliá-lo, antes de dar prosseguimento às ações previstas.

Uma hipótese a ser aventada para essa ação é que possa ser uma possível resposta às críticas feitas ao PNBE. Uma crítica recente foi a avaliação do TCU que apontou aspectos positivos: a boa qualidade de impressão e de conteúdo dos acervos já distribuídos e a preocupação de universalizar o programa, no qual foram incluídas escolas que não teriam acesso aos livros. Foram identificados também os pontos negativos como a inexistência de cronograma formal que defina as ações no âmbito do MEC, falta de interação com outros programas federais, reduzidas condições



operacionais de algumas escolas para lidar com os acervos, além de capacitação insuficiente para os professores e falta de previsão de ações de apoio direcionadas a escolas mais carentes.

São muitas as questões ainda que necessitam de voz no fazer escola, mas, indiscutivelmente, a leitura está no centro de todas elas. O exercício consciente, planejado das atividades escolares pode somar experiências diversificadas que permitirão à comunidade escolar (pais, alunos, professores) superar a mera reprodução do discurso vigente. Democratizar o acesso ao conhecimento significa lutar contra o ensino que tenta reproduzir o sistema dominante.

Numerosas pesquisas têm sido publicadas sobre a leitura na escola, principalmente, o perfil dos alunos leitores. Leis, planos e projetos foram concebidos com o objetivo de promover a leitura para os alunos. Há ainda muitos estudos sobre o professor enquanto leitor, mas existem poucas investigações sobre como o professor utiliza a biblioteca escolar.

Do mesmo jeito que se buscam alternativas para a aproximação do aluno ao espaço da biblioteca, é necessário pensar em estratégias para aproximar o professor do universo que ele dispõe, pois somente após seu conhecimento, ele poderá propor estratégias diferenciadas de utilização desse espaço pedagógico. A biblioteca é um dentre o leque de recursos didáticos que a escola disponibiliza ao professor para que ele atinja os objetivos de seu curso. Seu objetivo primordial seria desenvolver e fomentar a leitura e a informação.

Essa interferência seria mais diretiva e poderia representar uma expectativa de mudança na dinâmica de reprodução cultural., pois, se aplicadas dentro do conceito da pedagogia racional de BOURDIEU e PASSERON , as crianças das classes dominadas teriam uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – das crianças das classes dominantes.

O conhecimento é visto como algo pré-existente, o papel dos professores é revelá-lo, dando oportunidade aos alunos que não se apropriaram desse bem. Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, quando abordam a questão da construção do currículo, valorizam as tradições culturais de cada grupo (subordinados e dominantes) e propõem que a escola seria o meio ideal para a quebra da reprodução dos modelos da sociedade dominante.

A biblioteca escolar poderia ser uma grande aliada a esse processo de ruptura de paradigmas. Ao analisarmos os documentos oficiais citados, é possível detectar uma predisposição para que o trabalho da biblioteca atinja esse objetivo. A questão é saber se na prática há a aplicação de tais orientações.

O professor enquanto agente central desse processo deve se engajar cada vez mais nessa política de transformação da forma mais abrangente possível. É óbvio que isso implica em vê-lo sujeito ativo do universo da biblioteca escolar.

Proporcionar uma condição favorável para que o professor sinta-se parte desse espaço pedagógico é:

- constituir um acervo adequado às necessidades do professor;
- reservar um tempo para o professor ser usuário desse espaço;
- preparar atividades diferenciadas voltadas para esse usuário.

É necessário que os professores experimentem eles próprios a condição de leitores e usuário desse espaço. Será preciso que se apropriem dessa condição para tão somente ter claro a importância de se apropriar de estratégias pedagógicas ajustadas para essa perspectiva. Como lembra Barthes “A leitura não é um conceito abstrato. É antes uma prática concreta, um exercício linguístico”. Isso quer dizer que sem praticar não é possível dominar o processo.

A formação do professor somado a valorização da biblioteca escolar no Brasil precisam ser conquistada no terreno das lutas mais amplas, numa justa busca pela distribuição da herança cultural, Só dessa forma teremos a chance de produzir uma democratização do acesso à cultura produzida pela sociedade.

16.6 CONSELHO ESCOLAR

A gestão democrática da educação básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é regulada pela Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.



O normativo institui o processo eleitoral para escolha de Conselheiros Escolares, Diretores e Vice-Diretores das unidades escolares públicas como forma de participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo a transparência e a gestão responsável no ensino público.

As famílias podem se envolver ativamente nas decisões tomadas pelas escolas dos seus filhos. Candidatar-se a uma vaga no conselho escolar é uma boa maneira de acompanhar e auxiliar o trabalho dos gestores escolares. Os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho.

Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores. A Escola Classe 02 do Guará possui conselho escolar instituído legalmente, através do processo eleitoral realizado no ano de 2023.

16.7 PROFISSIONAIS READAPTADOS

Na Escola Classe 02 do Guará, na atuação dos profissionais readaptados ou em processo de readaptação das suas funções, zelamos pelo pleno desenvolvimento humano destes profissionais, ofertando um ambiente prazeroso e produtivo de trabalho, levando sempre em consideração as restrições evidenciadas nos relatórios médicos.

Cada profissional, que são 5 hoje no ambiente escolar, desempenham suas funções dentro das potencialidades que estes profissionais demonstram. Estão cada um, dentro da sua especificidades, vinculados às carreiras de origem, seja ela de cunho pedagógico ou administrativo, vinculados ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Segue abaixo, trecho da legislação que descreve a modulação prevista para estas carreiras

DA MODULAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR READAPTADO E DO PCD COM ADEQUAÇÃO EXPRESSA PARA NÃO REGÊNCIA DE CLASSE



Art. 88. Respeitado o previsto no art. 277 da Lei Complementar nº 840/2011, o servidor readaptado e o servidor PCD com adequação expressa para não regência de classe podem atuar nas seguintes áreas da UE/UEE/ENE, desde que as restrições/adequações definidas no laudo médico emitido pela SUBSAUDE/SEQUALI/SEEC, sejam compatíveis com a atuação: I - em biblioteca escolar e biblioteca escolar-comunitária, conforme norma específica; II - em videoteca, laboratório de informática e laboratório de ciências, brinquedoteca, ludoteca, musicoteca, cineclube escolar e outros espaços em que se faça uso de multimeios didáticos para suporte ao professor regente, ou na condução direta da atividade, quando a restrição assim o permitir; III - em atividades de apoio pedagógico, tais como: atendimento à comunidade escolar, acompanhamento de atividades pedagógicas complementares (reforço e/ou atendimento individual ou em pequenos grupos) e outras correlatas; IV - em atividades de apoio à coordenação pedagógica, na articulação das relações institucionais (visitações, palestras, projetos, estágios, entre outras), elaboração de material pedagógico, orientação de estudos, elaboração e confecção de murais temáticos, em eventos comemorativos e de culminância e outras atividades correlatas; V - em projetos previstos na PP da UE/UEE/ENE ou apresentados pelo próprio servidor readaptado (horta escolar, educação alimentar, educação financeira, educação do consumidor, higiene e saúde, grafiteagem, educação ambiental, violência escolar, "bullying", entre outros); VI - como Diretor, Vice-Diretor, Supervisor e Coordenador Pedagógico Local; VII - em atividades suplementares, ofertadas pelas UEs/UEEs/ENEs que atuam com Educação Integral; PÁGINA 30 Diário Oficial do Distrito Federal Nº 8, QUARTA-FEIRA, 13 DE JANEIRO DE 2021 Documento assinado digitalmente, original em <https://www.dodf.df.gov.br> VIII - como professor/tutor na Educação a Distância, quando a restrição assim o permitir; IX - na Sala de Recursos, como itinerante, como intérprete, na SAA e/ou no SEAA, respeitando-se laudo de capacidade laborativa emitido pela SUBSAUDE/SEEC, desde que o servidor tenha aptidão comprovada, conforme Portaria própria. §1º O servidor PCD com adequação expressa para não regência de classe deverá atuar na UE/UEE/ENE de forma análoga ao readaptado. §2º A atuação de que trata o caput deve considerar o contexto escolar, a restrição laborativa do servidor readaptado e/ou adequação do PCD, o compartilhamento de intenções e procedimentos com a equipe gestora e demais servidores da UE/UEE/ENE. §3º A atuação do servidor com limitação de atividade temporária deve respeitar a jornada de trabalho da UE/UEE/ENE, sendo, durante o período da restrição, de forma análoga à do readaptado. Art. 89. Os servidores readaptados, os servidores PCDs com adequação expressa para não regência de classe e os servidores em restrição temporária, devem apresentar Proposta de Trabalho vinculada à PP da UE/UEE/ENE, conforme modelo disponibilizado no Sistema Integrado de Gestão de Pessoas – SIGEP Parágrafo único. Visando assegurar a delimitação das atividades a serem desenvolvidas na função de apoio/ suporte, descritas no art. 88, bem como a preservação da identidade profissional do servidor readaptado e do servidor PCD com adequação expressa para não regência de classe diante de toda a comunidade escolar, a Proposta de Trabalho deve conter detalhamento das atividades a serem desempenhadas nessa função. Art. 90. A atividade a ser desenvolvida pelo servidor readaptado e pelo servidor PCD com adequação expressa para não regência de classe será compartilhada com o Coordenador Pedagógico Local, professores e demais profissionais da educação no espaço da coordenação coletiva.



Art. 96. Os servidores deverão participar, de acordo com a oferta e cronograma específico, de formação continuada na EAPE. Art. 97. O servidor que necessitar trocar/homologar atestado médico na SUBSAUDE/SEQUALI/SEEC somente poderá fazê-lo fora do horário de regência de classe ou de atendimento a estudantes. §1º O servidor deverá cientificar a chefia imediata sobre data e horário de agendamento na SUBSAUDE/SEQUALI/SEEC. §2º Caso a troca/homologação do atestado médico na SUBSAUDE/SEQUALI/SEEC seja no turno de regência de classe ou atendimento, as horas deverão ser compensadas.

Apenço a este Projeto Político Pedagógico estão os projetos de trabalho dos profissionais que compõem as ações desempenhadas no ambiente escolar.

16.8 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Espaço e tempo de aprimoramento e de planejamento dos professores, este momento é permeado de movimento e criatividade, garantindo a autonomia dos profissionais envolvidos com o olhar preservado nas aprendizagens dos alunos.

A coordenação é privilegiada semanalmente com as coordenações coletivas e nas coordenações setorializadas. Este é o lugar, no turno contrário ao da regência escolar, onde os grupos discutem teorias, desenvolvem a prática pedagógica, aprimoram os fazeres escolares. São espaços organizados pela gestão escolar, supervisão e coordenação pedagógica.

16.9 PAPEL E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Pensar e estudar questões que se direcionam ao planejamento do professor pode requerer do pesquisador um interesse à parte sobre uma ação pedagógica cotidiana no ambiente escolar e, ao focar mais de perto, pode ser percebido que alguns movimentos pedagógicos podem estar com seu potencial adormecido. Olhando para os objetivos que foram escolhidos para serem confirmados ou não através da ida ao campo de pesquisa, podemos estabelecer um diálogo importante entre teóricos que permeiam o estudo das ações pedagógicas do professor e outros que dedicaram seus esforços em buscar entender como aprendemos tanto por um prisma social quanto psicológico.



Desta feita, dialogar com Vigotski e Edgar Morin, trazendo um viés pedagógico sobre a abordagem histórico-cultural e sobre a Teoria da complexidade, nos possibilita construir versos em diálogos mais densos sobre a ação de planejar do professor e seus alinhavos com os objetivos do planejar através do olhar do próprio professor,

Versos são partes integrantes essenciais de um enredo contado de forma harmoniosa e trabalhada nas quais, mesmo que seja descrito, por cada autor, sob nuances diferentes, não significa dizer que não possam conversar e colaborar um com o outro para um objetivo comum. Elaborar diálogos entre teorias que apresentam como objeto de estudo o desenvolvimento humano, de uma forma ou de outra, passará pelo diálogo pedagógico.

Buscamos nos textos que se seguem, levar o leitor, seja ele um estudioso, um pesquisador ou apenas um curioso, por um caminho de novas elaborações sobre o planejamento pedagógico com acréscimos oferecidos pela abordagem histórico-cultural e pela Teoria da Complexidade, na busca por clarear essa ação pedagógica de essencial importância para o fazer pedagógico e desenvolvimento das potencialidades que podem ser desencadeadas no ambiente escolar.

Cada verso pode encerrar o que pretende comunicar ou também pode estabelecer vínculos preciosos com diálogos que precedem ou que virão a posterior criando um todo que seja capaz de comunicar seus mais variados interesses, partindo do ponto de vista que, a partir do que esta sendo falado, considerando que cada sujeito é capaz de fazer inferências das mais variadas, possa retirar das conversas aqui estabelecidas o que melhor lhe aprouver para melhorar e avançar na qualidade do seu próprio pensar sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Versar sobre educação, pode ser o caminhar entre as nuvens claras e aconchegantes de extremo prazer como pode ser o mergulhar em águas profundas e tão obscuras que nos deixa em estado indefinido entre tristeza, angústia e até dor. Olhar ao redor é como se fosse se deparar com possibilidades e impossibilidades quase que instantaneamente, contudo e no meio de tudo escolher ver as possibilidades de ir além pode ser a chave do negócio que chamamos de Educação.

Por pensar que sempre podemos ir além do que aquilo que simplesmente conseguimos enxergar com nossos olhos é que chamamos para dialogar conosco Vigotski (1997), pois apresenta um paralelismo com o tempo atual que traz luz para novos espaços de estudos na e para a Educação quando afirma que no desenvolvimento dos estudantes não podemos negar a presença marcante do fator biológico hereditário, contudo, quando levamos em consideração fatores sociais e a produção



de cultura como influenciadores de grande porte no caso concreto analisado, podemos caminhar na direção de novas possibilidades no fazer pedagógico no ambiente escolar.

E de fato, as características de estilo de sua obra lhe são bem peculiarmente interdisciplinares, pois ele passeou em diversas áreas como filosofia, arte, literatura, linguística, do estudo das deficiências a temas relacionados aos problemas da educação, partindo da sua gênese de interesse, a psicologia. Como analisa WERTSCH (1985), essa postura interdisciplinar era coerente com seu projeto de pesquisa: “Vigotski foi capaz de agregar diferentes ramos do conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem.

Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos tem uma capital importância hoje em dia.” (WERTSCH, 1985, p.34). E façamos as honras, mesmo se passando quase 20 anos da afirmação de Wertsch, a obra de Vigotski continua cada vez mais atual.

Não temos a pretensão de esgotar aqui, tudo que é possível de inteligir através dos estudos feitos pelo pesquisador, porém, em uma bela forma estética, não podemos deixar de evidenciar que, visionário que era, Vigotski conseguiu não apenas antever o que viria, mas oferecer uma série de perspectivas e diretrizes tão produtoras quanto seus pensamentos que só viriam a ser aprofundadas após a sua morte. Quando Cole & Scribner (1984, p.12) positivam:

As implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda a sua energia concentrou-se em abrir novas linhas de investigação ao invés de perseguir uma linha particular até esgotá-la. Essa tarefa coube aos colaboradores e sucessores de Vigotski, que adotaram suas concepções das mais variadas maneiras, incorporando-as em novas linhas de pesquisa.

Vigotski então, nos oferece uma obra aberta, capaz de inspirar e dar suporte a novas bases que se tornariam mais aprofundadas sem perder suas características de conversa atual e bem elaborada. E nesta caminhada, este capítulo pretende oferecer uma conversa sobre a obra de Vigotski bem como uma singela reflexão das possibilidades da implicação de algumas contribuições de seu pensamento para a educação.

Vigotski então, se engajava em um projeto maior que se encaixava na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua ordem filogenética, histórico-social e ontogenética. Concentrou-se na pesquisa dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, as funções psicológicas superiores, características do *homo sapiens*, quais sejam, o controle consciente do comportamento, atenção, lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato,



raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc. E sendo suportado pelo método dialético, buscou identificar as modificações qualitativas do comportamento que se desenrolam ao longo do desenvolver humanos e sua relação com o contexto social.

De forma quase que transdisciplinar, Vigotski correlacionou, no fim da década de 20 e no início dos anos 30, a educação e seu papel no desenvolvimento humano de forma bastante relevante. E nesse período, dedicou-se mais ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, caminhando pela pedologia (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos) com uma maior abrangência. Segundo Oliveira, “ele considerava essa disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança” (OLIVEIRA, 1993, p.20)

Rego fala muito bem sobre, quando diz que

ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumento e da fala humana (REGO, 1994, p. 25)

A obra de Vigotski tem singular importância, posto que “ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 7). E sem dúvida, todo o processo de criatividade que é inerente ao ser humano, mesmo que não estimulado, não podemos negar a sua existência, desencadeou no desenvolvimento social da humanidade tudo o que podemos usufruir hoje quando o tema se direciona à aprendizagem.

A sua teoria afirma ainda que, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e advêm de processos psicológicos mais elementares, de origem biológicas, de estruturas orgânicas, o que pode nos indicar que a complexidade da estrutura humana procede do constructo do desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e social.

Em se tratando do fazer social humano, a escola desempenha um papel fundamental por se tratar do espaço no qual a criança é declarada parteda sociedade como estudante e a partir de então inicia o seu fazer parte de um outro complexo que é socialmente considerado como uma das etapas mais importantes para seu desenvolvimento no mundo.



Um fato se destaca no desenrolar da história de Vigotski, ele era mestre na arte de passear diversa e ricamente entre os assuntos sobre os quais falou. Da gênese social das funções psicológicas superiores às relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação simbólica às relações entre desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem na escola ou fora dela, os problemas da deficiência física e mental, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte.

Alguns desses estudos sempre se deparavam com o campo vasto do local chamado escola, espaço no qual as funções psicológicas superiores se apresentam de formas bem específicas e onde a teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski, que tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do desenvolvimento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1997, p. 21) se apresenta em uma de suas maneiras mais extraordinárias, envolvida por um dos processos mais fascinantes que delineiam o desenvolvimento humano: a aprendizagem.

Desse modo, podemos sinalizar que os trabalhos de Vigotski pertencem a um campo de origem genética, posto que voltou seus olhares ao estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano. Esta área da psicologia estuda a infância para tentar compreender o desenvolvimento dos complexos processos psíquicos e das etapas pelos quais eles passam em sua evolução. Isto, nos remete ao desenvolvimento da linguagem e nos leva ao estudo das palavras enquanto conceitos desenvolvidos em teorias e bases educacionais e do estudo destes também nos processos de elaboração do plano de aula do professor.

Vigotski (1997, p.12) em seus estudos sobre desenvolvimento dos estudantes, corrobora em seus escritos que, é necessário revisar tantos os planos de aula como os métodos de trabalho em nossas escolas; e quanto a isto, importante buscar entender se ocorre um processo recursivo e reflexivo baseado nas possibilidades que são abertas a partir do estudo dos processos que norteiam o planejamento do professor.

É valioso também buscar compreender as relações existentes entre o planejar a aula e o executar desse planejamento, e direcionando o olhar para o desencadear das ações pedagógicas dos professores nos espaços da escola, somos remetidos a pensar sobre a pluralidade dos sujeitos envolvidos no planejamento pedagógico, sobre a tentativa desses sujeitos de concretizarem a inclusão de si e de outros nos momentos que permeiam e constituem os espaços deste planejamento.



Aqui, o termo inclusão não se refere à política de inclusão escolar, mas sim à democratização dos saberes escolares, independente de quem esteja recebendo estes saberes; que ela permita a participação de todos.

E considerando a complexidade do trabalho do professor em relação ao planejamento pedagógico e sua estreita relação com a aprendizagem escolar, Mitjás e Tacca (2011, p.8) abordam a necessidade de “enfocar a aprendizagem escolar a partir da importância de enfatizar as condições e oportunidades que, na escola, permitem aos sujeitos superarem obstáculos pessoais, subjetivos, relacionais e sociais no seu processo de aprender”, podemos incluir o planejamento do professor como uma dessas oportunidades que podem desencadear, nos ambientes escolares, espaços de superação de obstáculos .

No âmbito social da ação de planejar, a perspectiva histórico-cultural e a profundidade de sua colaboração, como processo para o entendimento do sujeito da aprendizagem partindo da premissa da subjetividade humana, podem evidenciar o caráter singular do processo de aprender e traz à tona a discussão sobre a reprodução da dualidade professor que ensina, criança que aprende o que o professor ensina atravessados pelas palavras e pelos saberes de quem elabora o plano de aula e de quem recebe as ações as executando sob a ótica do professor.

Será que o professor consegue visualizar os efeitos do que ele planeja para ser executado pela criança pela ótica do que estimula, do que desperta o interesse dentro dos contextos da escola? Em proposição a isso, Vigotski nos fala sobre os estímulos excitantes, em especial, aqueles que provêm das pessoas, os excitantes sociais, dentre os quais podemos, sem dúvidas, destacar o professor. Excitantes sociais que,

Procedem das pessoas; eles se destacam porque eu mesmo posso reproduzir esse excitante, porque para mim se convertem prontamente em reversíveis e, por conseguinte, em comparação com os restantes, determinam meu comportamento de forma distinta. Eles fazem com que eu me pareça comigo mesmo, me identificam a mim mesmo. No sentido amplo da palavra, é na fala que reside a fonte do comportamento e da palavra. (1997a: p. 12)

Portanto, em relações sociais construídas e constituídas em volta às falas e linguagem escrita, é possível afirmar que um se completa no outro e vice-versa; e assim, nos mostram de fato os aspectos relacionais dentro de uma sala de aula (um fala, o outro se posiciona).



Entretanto, é importante levar em consideração as diferenças entre os sujeitos quanto à tomada de decisão, ao posicionamento tomado diante de determinada situação e por que não, diante da própria aprendizagem e sobre a influência do professor/da professora diante desse processo. São sim, relações complexas direcionadas à lógica do sujeito vivo: centrismo, referência, ego(auto) e transcendência.

Percebemos a integração entre aspectos biológicos e sociais do indivíduo: “as funções psicológicas superiores surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo Sapiens*, como os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana” (LURIA, 1992,p. 60). Na sala de aula, sujeito que ensina e sujeito que aprende estão na base da relação do processo de elaborar novos conhecimentos a partir do conhecimento institucional que é instrumentalizado pela elaboração do plano de aula

Isso nos faz pensar nas ações pedagógicas que ocorrem diariamente nas salas de aula, onde o estudante pode não ter oportunidade de construir sua identidade como sujeito, e acaba por ser rotulado por processos de avaliação superficiais e classificada de acordo com o que se imagina que ela saiba ou conheça, e que tenha aprendido ou não aprendido.

Dentro da perspectiva da atividade pela atividade, esta mesma criança é reclassificada dentro dos espaços escolares sem ao menos saber o que está acontecendo e muito menos para quê e, quando isso acontece, o professor vai perdendo seu espaço enquanto agente excitante que é dos processos pedagógicos com seus estudantes negando-lhes a possível oportunidade de ter consciência da própria aprendizagem.

Nesse particular, destacamos o papel dos processos de elaboração de estratégias pedagógicas que permeiam as relações de ensino-aprendizagem bem como o seu impacto nos sujeitos envolvidos, seja ele, positivo ou negativo, não só de ensinar conteúdos e cumprir o currículo letivo. Poderia ser aberto uma possibilidade de se manifestar a relação dos sujeitos que ensinam com os sujeitos que aprendem que há por detrás do planejamento, a subjetividade afetivo-relacional do professor com seu estudante na hora de pensar atividades e estratégias que serão utilizadas pelos estudantes e que poderão ou não as levar ao caminho da real aprendizagem.

Trata-se de um processo recursivo e sistêmico: para que a aprendizagem ocorra, há que se promover situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo, então, incidir, no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender. (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011, p. 76)



É possível considerar, a partir da teoria histórico-cultural, as ações dos professores e a forma como a realidade dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de planejar pedagogicamente, pois que são configuradas para a aprendizagem, e conseqüentemente, para o desenvolvimento humano. Analisar como que neste caminho o ato de pensar e elaborar o plano de aula pode ser o ponto de encontro histórico, cultural e complexo entre o sujeito que ensina, o planejamento pedagógico e as aprendizagens, sugere pensar que, no contexto do que o cotidiano da escola permite que, tanto um quanto outro ajam e reajam ao que lhes é exposto de forma a ir além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, requer um esforço criativo, antecipador e visionário sobre as possibilidades futuras nas realidades da sala de aula, através do que é planejado pelo professor. Sobre este desafio, Nicolescu (2001) nos diz que,

muitos são os desafios associados à reflexão e implementação dessa proposta visionária. Entre elas podemos destacar a formação de formadores transdisciplinares. Essa formação deve contemplar um processo tripolar: autoformação (a formação na relação consigo mesmo), heteroformação (a formação na relação com os outros) e ecoformação (a formação na relação com o ambiente) e é fundamental que essa formação tripolar inclua um olhar multidimensional sobre o sujeito e o objeto, implícita na transdisciplinaridade, remetendo-nos assim aos diferentes níveis de percepção do sujeito e aos diferentes níveis de realidade do objeto.

Pensando em uma sociedade globalmente estruturada, a existência de uma ação crescente no que diz respeito ao conhecimento e a escola como um dos veículos mais fortes de acesso ao conhecimento produzido e com alas abertas para a elaboração de novos conhecimentos, faz com que seja legítima a necessidade da adaptação dos sujeitos envolvidos com produção de conhecimento à esta perspectiva de disponibilização de conhecimento.

E falar sobre a necessidade de repensar o planejamento do professor, em desenvolver com os educadores um olhar perspicaz à sua participação ativa nesse processo é uma necessidade que urge nos espaços e tempos escolares. Nicolescu (2002) e Vigotski (1997), observando-se que apesar da distância temporal entre as produções teóricas, a direção indicada é a mesma: a possibilidade humana de ir além dos limites que são palpáveis.

No decurso da ação de planejar novas oportunidades de aprendizagens para os estudantes perceber que não somos capazes de abarcar tudo do mundo e todo o mundo em nós mesmos em linhas que são escritas, nos permite abrir possibilidades na construção do pensamento, entendendo



que o próprio pensamento é impotente para aprender toda a riqueza do tempo presente e que precisamos do outro e do que a produção social do outro junto com a nossa é capaz de fazer nas oportunidades que podem ser abertas por meio do planejamento pedagógico, é o que possivelmente, abre portas para as possibilidades de aprendizagens não só curriculares, mas em diversas áreas e realidades cotidianas.

A partir deste prisma, é possível associar a realidade vivida ao meio social no qual o professor está inserido e se insere, e através dela inicia um processo de criação da sua própria realidade. É nesta associação que se faz importante que o estudante seja considerado parte desse meio social que é vivo, afirma Vigotski (1997). Então, no cerne da abordagem histórico – cultural interessa ao autor, o meio tal como é, subjetivado, interiorizado pela criança. (TOASSA, 2009).

Entendemos assim, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, é portanto, mediada por instrumentos que se constituem “ferramentas auxiliares” para a atividade humana; a potencial capacidade para criá-las é de exclusividade humana e o pressuposto da mediação é basilar na visão histórico-cultural, exatamente porque pelos instrumentos que os processos de funcionamento psicológico são dados pela cultura.

E em relação ao planejamento, precisamos reconhecer o lugar de destaque culturalmente dado à escola e seus sujeitos, que certamente, se aproxima da qualidade de se apresentar como um dos espaços sociais, se não o, que mais contribui para o desenvolvimento do estudante, levando em conta os entrelaces deste com o mundo das outras pessoas. E pensando por esse caminho, conseguimos produzir uma tessitura que pode sustentar ações voltadas a estabelecer uma sintonia entre professores e seus planejamentos pedagógicos.

O Complexo: da gênese ao ato de ensinagem

Ao considerar os vários eventos, encontros e desencontros que acabam por conformar o sujeito à realidade vivida, confirmada ou modificada, se faz necessário compreender quais níveis de Complexidade se apresentam diante da profundidade densa das ações humanas, que são historicamente relatadas, na busca pelo entendimento das relações humanas entre si e com o ambiente.

Quando nos direcionamos a permear discussões que abarcam os ambientes sociais como é o discutido por este trabalho, que, no caso não pode ser confundido com a escola mas que é declaradamente o planejamento pedagógico do professor, necessário se faz que seja marcado pela



pesquisadora o olhar direcionado à complexidade que é oferecida por todo o contexto que compõem a ação humana de pensar no que o outro vai aprender; e para tanto, vale a pena conhecer e contextualizar o leitor em uma perspectiva um pouco mais aprofundada sobre a Complexidade enquanto teoria.

Considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da teoria do campo da Complexidade, Morin (1973) afirma que diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas hoje enfrentam, apenas estudos de caráter inter-poli-transdisciplinar poderiam resultar em análises satisfatórias de tais complexidades: "Afim, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?."

A partir desta afirmação, a teoria da complexidade desenvolvida por Morin, pode trazer sim, luz ao pensamento sobre planejamento pedagógico no que se refere ao que dizemos neste constructo teórico, pois, ao apresentar uma outra possibilidade de conhecimento, se abre a uma nova perspectiva de encontrar em seu desenvolvimento dentro ou fora de um processo específico, como é o escolar, que não se encerra de forma única, mas se apresenta no dinamismo da vida e das relações complexas, a perspectiva de reelaboração das ações praticadas pelos professores quando do elaborar seus planejamentos.

O pensamento de Morin é uma evolução de autores considerados importantes para o mundo da literatura e conhecimento universal. Kant e sua estrutura do a priori, é questionado, por mostrar uma diferença entre o sujeito e o pensamento, algo complexo e contínuo para Morin. Ele apresenta o conhecimento dentro de atividade do espiritual, cultural e cerebral, podendo mostrar uma perceptiva importante relacionado ao dinamismo anelar da auto-organização do e nos sujeitos.

As relações, complexas que são, fazem parte de ações que do ponto de vista de seu desenvolvimento, em algumas vezes, se apresentam oposto e convergente, unido a uma receptação dos fenômenos. É nessa perspectiva que o pensamento de desenvolve distanciando-se para o seu próprio objetivo de conhecimento, percebendo não apenas o pensamento, mas também as vivências (TOASSA, 2009).

Dessa forma, é possível destacar que aprender, ter conhecimento e interagir com esse conhecimento de forma a produzir novas aprendizagens e novos conhecimentos são fazeres humanos que se destacam como um tecido complexo inter-relacional que passeia do individual ao social e deste para aquele, num movimento espiralado ascendente. Porém para existir conhecimento é necessário que haja uma relação e separação entre o que se deseja e se entende como manifestação



dos fenômenos que envolvem o humano e suas relações com os mais diversos ambientes. Assim, as condições de existência do conhecimento se fazem presentes no mundo e necessitam atravessar o ambiente social escola de forma contundente e totalmente esperada.

Reconhecer o ambiente escola, e pertencente a ele, o planejamento do professor, como um fenômeno social em grande escala que nos leva à inserção como sujeitos nos diversos ambientes sociais, nos faz perceber como o pensamento dedicado ao desenvolvimento do outro, o seu externar através de estruturas formais, na utilização simbólica de signos, como aprender a escrever textos por exemplo, percebendo o alinhar de estudiosos e pensadores das áreas do conhecimento humano e de toda a importância do desenvolvimento humano como base para a evolução da educação e da sociedade, nos leva a pensar sobre a importância que de fato as ações pedagógicas planejadas pelo professor têm sobre o desenvolvimento social.

E então, analisar espaços, fazeres e tempos escolares tendo por base Morin é uma forma intensa de correlacionar a escola com e no mundo do conhecimento e das descobertas da vida; onde o mundo fenomenal é mais amplo, lançando o espírito a aventurar-se nas zonas do real, do sonhar, do imaginar, do criar e do possibilitar.

Esse processo de encontrar-se participante do mundo de maneira real e descobrir sua relação com a vida diária do sujeito é uma sensação de fazer parte de um processo na compreensão da vida. O conhecimento e as sensações podem levar a situações das mais simples às mais complexas, descobrindo que as relações estão sempre disponíveis no real ao alcance de todos aqueles que estejam abertos e disponíveis para encontrar e confrontar, abrir-se fechar-se, buscar-se e deixar-se, aumentar e diminuir levando a uma relação cada vez maior de complexidade.

Complexo vem do Latim *complexus*, que quer dizer “aquilo que é tecido em conjunto”. Segundo o próprio Morin, nós somos: *Homo* (gênero) *Homo sapiens sapiens* (2011, p. 154). Com isso, Morin afirma que todo homem é duplo: ao mesmo tempo que é racional apresenta certa “demência”. E, no desejo de compreender as aplicações do pensamento complexo de Morin, encontramos entendimento deste todo complexo nas categorias conceituadas por ele, que estabelecem um elo de coerência e entendimento entre alguns aspectos da constituição humana social que podem ser interligados com o fazer pedagógico no que tange à elaboração do planejamento de aula.

E, fazendo um recorte na Teoria da Complexidade abordamos então, os conceitos de operadores de complexidade, quais sejam: 1. Operador dialógico que é diferente de operador dialético; 2. Operador recursivo e 3. Operador hologramático.



O operador dialógico envolve o entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas: Exemplos: Razão e emoção; Sensível e inteligível; O real e o imaginário; A razão e os mitos e, a ciência e a arte. De acordo com Morin, trata-se da não existência de uma síntese. Tudo isto consiste o chamado *dialogizar*.

O operador recursivo trata principalmente do fato de que sempre aprendemos que uma causa A produz um efeito B. Na recursividade a causa produz um efeito, que por sua vez produz uma causa. Exemplo: Somos produto de uma união biológica, entre um homem e uma mulher e por nossa vez seremos geradores de outras uniões.

Já o operador hologramático trata de situações em que você não consiga separar a parte do todo. A parte está no todo, assim como o todo está na parte. Esses três operadores são as bases do pensamento complexo.

Em resumo temos: 1. Juntar coisas que estavam separadas; 2. Fazer circular o efeito sobre a causa e; 3. Idéia de totalidade: Não dissociar a parte do todo. Estas três categorias, quando levadas ao contexto escolar, são alinhavadas pelo planejamento do professor em relação às suas ações sobre o seu próprio ato de ensinar e sobre o ato de aprender de seus estudantes.

Com esses três operadores, poderemos criar a noção de totalidade, mas ao mesmo tempo, criar uma concepção de que a simples soma das partes não leva a esse total. A totalidade (no pensamento complexo), é mais do que a soma das partes e simultaneamente menos que a soma das partes.

Nós somos considerados seres que: falamos e fabricamos seus próprios instrumentos; simbólicos, pois criamos nossos símbolos, nossos mitos, e nossas verdades e mentiras e que, de posse de tudo isso no viver da vida, interferimos nos tecidos de vidas das pessoas que nos redeiam e temos a nossa tecitura também imergida pelas ações dos mesmo que estão à nossa volta.

O pensamento complexo de Morin afirma também que, além da constituição complexa do pensamento, somos seres complexos. Isto porque estamos inscritos numa longa ordem biológica e porque somos produtores de cultura. Logo, somos 100% natureza e 100% cultura. O conhecimento complexo não está limitado à ciência, pois há na literatura, na poesia, nas artes, um profundo conhecimento. Todas as grandes obras de arte possuem um profundo pensamento sobre a vida. Segundo o próprio Morin, devemos romper com a noção de que devemos ter as artes de um lado e o pensamento científico do outro.

Morin (2011, p. 156) inclui ainda, o conceito de tetralogia, quando afirma que qualquer atividade de seres vivos é guiada por ela, a tetralogia que por sua vez, envolve relações de:



Ordem;Desordem;Interação;(re)Organização.Unindo este tetragrama aos operadores de complexidade, temos as bases do pensamento complexo.

“Qualquer reforma do ensino e da educação começa com a reforma dos educadores.”

Esta é uma das citações mais utilizadas por Morin quando trata da questão do pensamento complexo e da reforma dos educadores no processo de criação de uma nova educação. Podemos inferir que, a razão cartesiana impôs um paradigma e nos ensinou a separar a razão da des-razão. Teríamos então, uma tarefa complexa mas sobretudo, intensa e talvez restauradora no pensar fazeres escolares pelo prisma do planejamento pedagógico,a tarefa de religar tudo o que a ciência cartesiana separou.

Há ao mesmo tempo, um elo simples e complexo com a ação de planejar o que será executado em sala de aula e o fazer educação, e sendo assim, não há como negar a presença real desse constructo teórico nos atos dos sujeitos envolvidos naquele processo; acrescenta-se a este tecido o plano histórico-cultural tecido por Vigotski e temos uma colcha alinhavada onde estão impressas as marcas dos sujeitos envolvidos nas ações escolares.

Ainda sobre a escola, seus sujeitos e os processos de desenvolvimento humano que nela ocorrem quando objetivamos nosso olhar a entender o que Morin nos diz, e integramos a isso, o planejamento do professor, percebemos a importância da elaboração de conceitos sobre a própria aprendizagem e em relação ao próprio ato de se apropriar da própria aprendizagem. De fato, como escrever sobre o que não conhecemos? Eis a questão! E planejar é pensar sobre algo e sobre sujeitos que são conhecidos.

Estar envolvido com os escritos de Edgar Morin (1973, 1977, 1980, 1986, 2001) pode se mostrar como visitar tempos mais antigos e pensar um presente como ponto essencial para um processo racional que contribui de forma positiva para em direção a um olhar mais atento e aberto para o futuro.

Suas produções teóricas demonstram uma realidade atualizada da vivência do cotidiano, tecnológico e ambiental dos seres vivos, por que leva em consideração uma realidade existencial, onde muitas vezes percebemos, mas não associamos a vida a essa realidade que se faz presente, mas parece adormecida. Por de trás do descortinar a Complexidade se apresenta com um sentido transdisciplinar de perceber o mundo, as coisas, as situações e todos os contextos em que a racionalidade humana possa estar envolvida.

E pensando na situação objeto desse trabalho, qual seja, os fatores que compõem e direcionam o momento ato do planejamento do professor, nos leva a perceber o porquê da



necessidade de que, o professor em seus planejamentos, empoderem-se das vestimentas da transdisciplinaridade.

Entender por exemplo, quando saímos da aula de cálculo da velocidade (Física) e compreendemos que essa mesma velocidade perpassa diversos conhecimentos curriculares de forma interdisciplinar e que pode interferir na realidade cotidiana de um sujeito quando este por exemplo, entra em uma campanha em prol da redução de velocidade nas vias da cidade, que vai interferir na realidade de outras pessoas com outros níveis de realidade; e não seria bobagem elencar a realidade física, mental, emocional e outras, cada uma em perspectivas de auto-transcendência.

A teoria da complexidade traz uma clareza diferente ao pensar sobre o pensamento no que diz respeito ao que já conhecemos, pois, ao demonstrar uma possibilidade de conhecimento, se abre a uma nova perspectiva de encontrar seu desenvolvimento dentro ou fora de um processo que não se encerra de forma única, mas se apresenta no dinamismo da vida e das relações complexas. Importante identificar como algo pertencente a este pensamento, que o homem não se adequa ao meio como se fosse apenas uma impressão de si e de outros, mas dispõe de possibilidades extremamente diversas de se declarar participante ativo na construção cultural e representação social como indivíduo social que é, por meio das possibilidades de aprendizagens, sejam elas de que sentido for.

Isso nos leva a supor que o armazenamento compreensivo de outrem e a reconstituição imitativa ou onírica integrais do ser comportam a complexidade hologramática. E na educação, é como se pudéssemos nos imaginar submersos pelo próprio aprendizado e elaboração de novos conhecimentos. Natural que o planejamento do professor faça parte deste processo e de tudo o que pode significar no aprendizado no entendimento e na criação de novos conhecimentos.

Perceber, nos contextos de aprendizagem, o poder da compreensão, é fornecer elementos concretos para que os sujeitos ativos nos processos educacionais utilizem suas capacidades com o vislumbre de possibilidades infinitas de constituição dos processos de desenvolvimento mental. Tudo que procede por analogia e representação é de natureza compreensiva e sendo assim, os processos cognitivos funcionam conforme uma dialógica de compreensão/explicação. Podemos afirmar, neste contexto, a compreensão como modo de conhecimento psicológico e, também sociológico, especificamente, um modo de fundamental importância de conhecimento antropossocial.

A compreensão é o conhecimento, quando sabemos o que de verdade é compreender, que é o que está para além do simples entendimento do que se vê ou se lê ou se interpreta, que torna



inteligível para o sujeito não somente outro sujeito, mas também tudo o que é marcado pela subjetividade e pela afetividade. Um conhecimento que se prive da compreensão se automutila e mutilaria a própria natureza do mundo antropossocial, como fez uma sociologia que se acreditou científica só vendo na sociedade objetos e números.

Tudo isso nos indica que a compreensão deve ser combinada com procedimentos de verificação (em atenção aos riscos de erro e de incompreensão) e com procedimentos de explicação. No que se refere a planejamento, atividade escolar que envolve, não apenas os que aprendem, mas também, os sujeitos que planejam e ensinam, esses processos colocados são essenciais para o aperfeiçoamento das relações afetivas que de forma direta, suportarão os processos de ensinagem e, também de aprendizagem envolvidos.

Neste contexto, podemos afirmar que explicação é um processo abstrato de demonstrações logicamente realizadas, a partir de dados objetivos, em virtude de necessidades causais materiais ou formais e/ou em virtude de uma adequação a estruturas ou modelos. Enquanto compreender significa captar os significados existenciais de uma situação ou de um fenômeno, “explicar” é situar um objeto ou um acontecimento em relação à sua origem ou modo de produção, partes ou elementos constitutivos, constituição, utilidade, finalidade.

De acordo com Morin (2012 p. 159) que afirma que “a compreensão se movimenta principalmente nas esferas do concreto, do analógico, da intuição global, do subjetivo e que a explicação move-se principalmente nas esferas do abstrato, do lógico, do analítico, do objetivo” entendemos que, enquanto compreender nos leva a corroborar significados existenciais de dada situação ou de um fenômeno específico, explicar no remete a destacar um objeto ou acontecimento em relação à sua origem ou modo de produção, partes ou elementos constitutivos, constituição, utilidade, finalidade (Jacqyes Schlander, 1983, pp. 30-35).

Em um processo de analogia com processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, podemos perceber que de forma institucionalizadas, a escola caminhou e ainda caminha na estrada da explicação, damos utilidades às palavras aprendidas, damos até exemplos do que fazer com suas representações mentais, contudo, ainda estamos um pouco longe de compreendê-las e de utilizá-las na forma que sequer ousamos pensar que podemos. E na relação sujeito que ensina e sujeito que aprende, podemos falar sobre a efetividade dos atos que interligam esses sujeitos nos mais variados momentos escolares, inclusive na afetividade na qual mergulha o ato de planejar do professor.

É necessário perceber a presença desses conceitos na ação de planejar do professor e que não há compreensão sem explicação, assim como as projeções/identificações do sujeito ao sujeito



realizam-se num contexto de determinações objetivas e de causalidades explicativas. Tudo o que decorre da compreensão pode também legitimamente decorrer da explicação, sob a condição de que esta não asfixie a compreensão. Pois, enquanto a explicação introduz em todos os fenômenos as determinações, regras, mecanismos, estruturas de organizações, a compreensão reconstitui-nos seres, os indivíduos, os sujeitos vivos.

No que diz respeito à condição humana, talvez pudéssemos (Morin, 2012,p.162) “temer menos as insuficiências da compreensão do que os excessos da incompreensão.” De acordo com Morin, reservamos a nossa compreensão apenas a alguns confrades, correligionários, compatriotas, congêneres, e a estendemos somente a alguns animais familiares. E ainda nos cutuca Morin,

a compreensão deveria e poderia abrir-se a todos os nossos congêneres, nossos irmãos humanos; deveria poder superar não apenas a face negra subjetividade, feita de desprezo e ódio, mas também a face cinza da objetividade, a indiferença; ambas nos impedem de compreender; ora, recusar a compreensão a outro significa recusar-lhe a subjetividade e assim recusar-lhe o direito à autonomia, ou mesmo à existência. (MORIN, 2012, p.166).

Diante disso, apresenta-se a nós a necessidade de questionar o pensar sobre o fazer pedagógico, no ato de planejar a aula a ser dada!

Em pedagogia, falamos de “modo de conhecimento e de ação”; entretanto, devemos então, empregar também o termo pensamento, no sentido em que o pensamento constitui o modo superior das atividades organizadoras do ser que, na, por e através da linguagem, constitui a sua concepção do real e do mundo. Por isso, podemos dizer que o pensamento o é ao mesmo tempo uno e duplo “unidual”, que de acordo com Morin (2012, p.165) é empírico/técnico/racional, - simbólico/mitológico/mágico.

O desenvolvimento das grandes civilizações históricas contribuiu para a evolução dos dois pensamentos, assim como a sua dialética; o pensamento simbólico/mitológico/mágico não foi absolutamente corroído. Mas, se desenvolveu, transformou e integrou no pensamento religioso, que continuou a acompanhar e a interpretar todos os atos práticos da vida individual e social, nascimentos, casamentos, mortes, caçadas, sementeiras, colheitas, guerras etc.

Edgar Morin nos fala em *O Método 3* (2012) que foi, realmente, nos últimos desenvolvimentos da história ocidental que uma oposição se constitui entre a razão e o mito e que se operou a ruptura entre ciência e religião. Os formidáveis desenvolvimentos científicos e técnicos não acarretaram de modo algum o declínio das religiões ou a morte dos mitos e, paradoxalmente,



será na pretensão de reger e de guiar a humanidade que a Razão e a Ciência se verão clandestinamente parasitadas pelo mito.

Nos processos escolares, o símbolo é algo marcado e marcante. Marcado porque é através de sua existência e denominação como símbolo que trazemos o pensamento a uma forma concreta, marcante por que é por ele que conseguimos efetivar as relações com o outro; o símbolo marca em si e por si.

Numa tentativa de dialogar o processamento mental humano por meio da ação de pensar sobre algo ou alguém, trazemos necessariamente a interligação entre signo e símbolo. São associados pois, o signo que carrega em si a *distinção* entre sua realidade e a realidade designada, e em contrapartida, a noção de símbolo que comporta a *relação* forte entre a sua própria realidade e a realidade designada.

E sobre isso, Morin nos fala que “o espírito humano mora na linguagem, vive de linguagem e alimenta-se de linguagem” (MORIN, 2012, p. 171), nos valem da linguagem por meio das palavras que são, ao mesmo tempo, indicadores (que designam coisas) e evocadores (que trazem à mente a representação presença da coisa nomeada). Morin ainda nos diz que, é nomeando a coisa que faz surgir o seu espectro e, se o poder da evocação é forte, ressuscita, ainda que esteja ausente, a sua presença concreta. Há no nome e no seu conceito significado significante uma ambivalência natural, portanto, uma pode torna-se a outra e vice-versa.

Nos processos de elaboração das ações de ensinagem é possível perceber esse movimento sendo desenvolvido pelo sujeito que aprende. Contudo, perceber as dificuldades do percurso tendo em vista as possíveis fragilidades dos processos de associação que são utilizados e desenvolvidos por meio das estratégias pedagógicas elencadas no planejamento da aula, é de fundamental importância.

E na forma moriniana de dizer, os dois sentidos (Morin, 2012, p. 171) encontram-se potencialmente em cada nome: todo nome, com efeito, comporta a co-presença de um significante (signo arbitrário), de um significado (sentido) e de um referente (o ser ou a coisa nomeada).

A palavra carrega em si o poder duplo da sua própria existência, cotidianamente, utilizamos as palavras em suas ambivalências; e, o que são as palavras, se não um dos instrumentos potencializadores de aprendizagens. Porém, quando o pensamento se torna abstrato ou técnico, o poder indicativo das palavras comanda, recalca, controla, atrofia suas possibilidades e potencialidades simbólicas.



Há que se dizer, que na elaboração das ações de ensinagem, muitas vezes, se não na maioria delas, a abstração da palavra alcança um nível tal que atende a um estado de inatingibilidade tamanho que o receptor da palavra talvez demore anos para entender seu real significado.

Seria então possível, agregar aos processos de ensinagem, já que a escola é permeada pelo poder e pela ação dos símbolos em suas mais variadas formas, algumas características do símbolo/signo; trazendo ao fato concreto e real, de que a letra/palavra/texto que se quer ensinar e talvez se queira aprender, pode trazer em si, por meio de seus conceitos.

Então, uma relação de identidade com o que simboliza suscita o sentimento de presença concreta com o que é simbolizado e, que na plenitude de sua representação transparece não apenas palavra ou figura, mas sim uma concentração hologramática original da totalidade que torna presente.

Portanto, o símbolo, que pode representar o fato de se estar apto a concentrar uma constelação de significados e representações que aparentemente podem ser percebidas com estranheza, porém, ligadas simbolicamente por contiguidade, analogia, imbricação, envolvimento, onde, escrever a palavra PESSOA pura e simplesmente não envolve tanto os sentidos diversos que ela pode expressar como quando em comparação percebe-se o símbolo PESSOA, quando sentimos cheiros, experimentando sabores e construímos relações de memória associado ao conceito que carrega a escrita dessa palavra e utilizar um símbolo não depende de regras formais, ele apenas revela uma característica e uma função comunitária e, neste caso, apresenta-se como significante de uma estrutura social à qual pertence (ORTIGUES, 1962, p.63).

O pensamento simbólico desenvolve-se a partir e em função de símbolos; esse pensamento tem a virtude não somente de suscitar a presença concreta e rica do evocado nos símbolos, mas também de compreender e de revelar a verdade que detêm. Talvez seja com essa intenção simbólica que as escolas sejam tão importantes nas culturas pelo mundo, constitui-se social, afetiva e cognitivamente faz parte do processo de desenvolvimento humano e, também, como pressuposto para a existência social do sujeito.

O professor que planeja: potencialidades para um pensamento criador

Como podemos despertar novas aprendizagens? Como podemos instigar o outro a elaborar novos conhecimentos a partir do que foi aprendido? Como reinventamos palavras e conceitos? Complexas questões que precisariam permear o pensamento dos sujeitos que diariamente estão em



contato com outros sujeitos em processo de aprendizagem escolar. Como disse Szent-Gyorgy, (Morin, 1999, p. 207) a descoberta “consiste em ver o que todo o mundo viu e em pensar o que ninguém pensou.” Acreditamos que nos processos de ensinar também seja assim; olha para criança e buscar perceber de que forma ela aprende é trazer à vida algo que talvez nem ela mesma saiba.

De fato, “ver o que todo mundo viu” necessita da concepção nova, “pensar o que ninguém pensou”, a qual desencadeia a integração na percepção, e por isso a sua modificação, do qualera dantes invisível, embora “visto”.

De acordo com Morin (2012, p. 206), invenção e criação são dois termos que se sobrepõem e que não podemos separar por uma fronteira. Podemos, no entanto, distingui-lo referindo-nos a sua conotação dominante: há na noção de invenção uma conotação de engenhosidade e na criação uma conotação de poder organizador sintético. Importante perceber a natureza real destas duas palavras que tão frequentemente são utilizadas sob o mesmo conceito, apesar de se conceituarem em nascedouros diferentes. A relação destes conceitos com o ambiente escolar e com o planejamento do professor pode sugerir definições quando pensamos no ato de escolher estratégias que levem a um ou ao outro, pois as ações planejadas para serem desenvolvidas em sala de aula podem levar os estudantes tanto para um pensamento criativo inovador, quando surge um pensamento ou algo totalmente novo a partir daquilo que se aprende ou quando as ações desencadeadas levam apenas à um comportamento organizador daquilo que se aprendeu. O que, de fato, o professor almeja que seus estudantes alcancem, em termos de potencial criativo criador, quando planeja suas aulas?

Ainda de acordo com Morin (2012, p. 208), “existem diferentes modos, tipos, e níveis de invenção e de criação (de detalhe, de conjunto, técnica, literária, filosófica, científica etc.)” Existem criações e invenções que são derivadas de regras, princípios e teorias já existentes e advêm de um processo mais simplista ou até mesmo diário; talvez esse processo seja o que ocorra ao professor em seus planejamentos para planos de aula, a partir de algo já existente inventa e cria sobre sem que exista de fato algo significativamente inovador com alto poder de evocação de processos de criação.

Porém, são de existência mais difícil de se ver por aí as invenções que transgridem as regras e as criações que as revolucionam; e ainda, de acordo com Morin, (2012, p. 208) “as criações mais criativas são as que de si fazem nascer um novo conceito, conformam um novo sistema de ideias, carregam em si a capacidade inteligível de mudar os princípios e regras que dirigem as teorias”. Por si só, carregam ao nível do pensamento fatos e coisas que mudam a nossa visão das



coisas, nossa concepção de mundo e de realidade. São exemplos disso Galileu, Einstein, Newton.... Cada um abriu possibilidades de um mundo novo.

Na aprendizagem para a vida, como deveria ser a educação formal, importante seria que os entes envolvidos em criar ou inventar o espaço tempo para tal feito percebessem que o olho só consegue ver o que a mente está pronta para compreender. Os processos envolvidos nos mecanismos de aprendizagem são complexos na essência da sua constituição e de fato, tudo acontece na mente ao mesmo tempo agora e que, a utilização de bisturi nesses processos desenha no seu traçado, marcas igualmente cortantes que isolam o ser de forma mais que ensimesmada.

Daí o empoderamento do professor (como profissional que ensina) da capacidade de perceber além do que se vê com olhos físicos, enxergar com a mente a possibilidade que se abre no ato de planejar estratégias que estão indo de encontro aos sujeitos que irão executá-las e de fato, usarem a capacidade pensante que carregam em si pelo simples fato de que são seres humanos.

Isto seria como que perceber que por exemplo, discutir o tema água está para muito além de se escrever sobre a utilidade, a necessidade de racionalizar o uso, aprender sobre as fontes ou sobre a fórmula química do produto; seria em continuidade recursiva buscar sobre a informação de que como as propriedades de dois gases se unificam e dela constituem um produto líquido: a água; e os processos químicos que envolvem a volta dessa substância ao seu estado natural: a evaporação.

Enfim, o pleno desenvolvimento do ser comporta a sua própria reflexividade, ou seja, a consciência, e não podemos dizer que o ato de planejar não requeira essa reflexividade. Sob todos os aspectos, a consciência é o produto e a produtora de uma reflexão; o termo reflexão pode ser considerado, de acordo com Morin (2012, p. 209) num sentido análogo ao do espelho ou da lente, mas, ao nível do ser, a reflexão é muito diferente de um jogo óptico : *“é o retorno do ser sobre si mesmo através da linguagem; este retorno do ser permite um pensamento do pensamento capaz de retroagir sobre o pensamento, e permite correlativamente um pensamento de si capaz de retroagir sobre si”*.

De acordo com Morin, há, aparentemente, dois ramos na consciência: por um lado a consciência cognitiva (conhecimento da atividade do ser por essas mesmas atividades), por outro lado a consciência de si, (conhecimento reflexivo de si) ; mas parece-nos que elas estão incluídas numa na outra e que a consciência de si está sempre virtualmente presente na consciência cognitiva: a consciência que visa um objeto visa-se ao mesmo tempo a si mesma em virtude do necessário retorno do anel reflexivo sobre si próprio. Isso oferece sentido ao próprio pensamento e



na elaboração deste manter-se como sujeito ativo desse processo talvez seja um dos maiores dilemas dos processos escolares.

Esse movimento é perene no contexto em que se desenvolve os princípios da aprendizagem. Abrir espaços para pensar sobre o próprio pensamento nos ambientes escolares é algo que talvez expanda e modifique alguns rumos da qualidade dos atos que são constituídos e constituintes do espaço/tempo de aprendizagem.

Precisamos então, levar em consideração nos processos educativos formais aspectos especiais quais sejam, a inteligência, o pensamento, a consciência que não são apenas interdependentes, e que, de acordo com Morin (2012, p. 211) *“cada um destes termos precisa dos outros para ser definido e concebido. Assim, o pensamento necessita de arte e estratégia cognitiva, isto é, da inteligência”*.

A inteligência precisa de pensamento, isto é, das dialógicas polimórficas do da essência do ser, e precisa da aptidão, do estar apto e ser reconhecer como tal para conceber. A consciência precisa de ser controlada pela inteligência, a qual precisa de tomadas de consciência. O pensamento precisa de reflexão (consciência) e a consciência precisa de pensamento. Não há como deixar passar a excelência desse fato tão intrínseco ao ambiente escolar e ao sujeito que ensina, a ele é vital a percepção desses conceitos e de forma íntima transpor seu próprio pensamento criativo na intenção de conduzir o sujeito que aprende pelo caminho que o levará ao encontro do conhecimento utilizando de forma mais acertada a sua capacidade de planejar aulas.

Essências para o planejamento

Esta sequência textual traz ao leitor dois temas que são considerados importantes, nesta pesquisa, para o professor que se debruça no planejamento pedagógico que desenvolve diariamente com os estudantes que estão sob sua mediação.

Incluir no fazer pedagógico ações como a escuta sensível dos movimentos que preenchem a escola, das falas dos estudantes, buscando oferecer atenção às necessidades que, muitas vezes, não são faladas por eles, pode denotar responsabilidade, comprometimento e entendimento sobre a real função do planejamento pedagógico executado pelo professor na busca por caminhos que desencadeiem interesse e acorde a motivação nos estudantes pelos caminhos da aprendizagem.



Além do mais, a escuta sensível associada à prática da gestão do planejamento oferece, por meio da lente ampliadora que possui a Teoria da complexidade e da perspectiva histórico-cultural, um novo olhar para esta prática que se apresenta de modo tão comum, mas tão complexa que acontece cotidianamente nos ambientes escolares.

E são sim, aspectos que se caracterizam como Essências, e por que não, essenciais ao planejamento pedagógico, tendo em vista, as demandas de aprendizagens que podem ser geradas por ele aos estudantes. Do acabado, por que viemos, historicamente, de uma perspectiva determinista biológica em detrimento do social; ao possível, por que através desta perspectiva das possibilidades, o olhar foi psicológico, biológica e socialmente direcionado ao desenvolvimento humano de um em e com todos e de todos neste um.

Do acabado ao possível: a escuta sensível e o planejamento do professor.

A história humana nos conta que sempre e em todo o tempo, assim como pessoas nascem e morrem todos os dias, que o homem sempre buscou explicações sobre o fato declarado de que os seres humanos são diferentes dos outros seres que constituem o bioma terrestre. Logo foi descoberto que a diferença estava para além do fato bípede *homo erecto*. Algo menor, contudo, composto de uma outra estrutura de funcionamento, que está até os dias atuais em estudo, se torna o carro-chefe das pesquisas científicas: o cérebro humano.

Até parece meio óbvio, olhando da época atual para trás, que os primeiros aspectos que seriam levados em consideração seriam os biológicos. Nós, de forma geral, temos uma certa facilidade em ver e analisar o que está sensível aos olhos e a partir daí, tirarmos conclusões a respeito de temas que entendemos como fato, pautado no padrão do que é normal pré-determinado por vários campos sociais, principalmente o científico.

As forças positivistas da ciência sempre estiveram às voltas em estabelecer parâmetros que justificassem padrões de igualdade e normalidade para a própria ciência e em contrapartida, identificar e colocar em lugar do separado o que era tido como fora dos padrões e normalidade (dois olhos, um nariz, uma cabeça, duas pernas e aí por diante). Então, fazia-se extremamente necessário, dizer o motivo pelo qual um indivíduo era diferente um do outro. E não estava claro! Apesar de enxergar, não viam que só ao puro e sensível do olhar já éramos e somos diferentes!



Quanto a isso, podemos achar as mais variadas possibilidades de explicação que vão da filosófica à religiosa, que trazem em si a essência para a justificativa ao comportamento discriminatório do homem. Algumas até viraram ditos populares, pois quem nunca ouviu “filho de peixe peixinho é!” “pau que nasce torto, cresce torto, morre torto!?” Algumas ideias filosóficas apontam que os seres humanos eram compostos por metais da própria criação que se diferenciavam entre si e diferenciavam os homens entre eles, além de classifica-los quanto à capacidade para o trabalho e para o servir. Imagine só de que era composto os senhores nobres?

Mas, nem tudo é de tudo ruim! Assim como uma moeda rasa tem dois lados a história em suas facetas, às vezes nos oferece até três lados ou mais. Aparece sempre alguém ou um grupo de alguéms que consegue olhar com mais cuidado e abrir uma fresta no lamaçal da intolerância às possibilidades do outro. O positivismo nos marca com o determinismo da ciência e alguns homens, por debaixo desse determinismo, nos marcam com as possibilidades sociais.

Pensamos que podemos considerar como “um homem que surge por debaixo do determinismo”, um escritor bielo-russo, que nasceu em 1896, em Orsha, Bielo-Rússia; falamos de Lev Semiónovic Vigotski, que, em uma era positivista ao extremo, vem afirmar que não só biologicamente se desenvolve a criança, mas também pelo meio social em que vive; daí a importância do ambiente escolar.

Bem no meio dessa proposição, podemos puxar o gancho para uma vertente que durante muito tempo determina a capacidade do homem de se desenvolver nos espaços sociais - os estudos sobre a capacidade intelectual (cognitivo)! Desse ponto de vista, apenas se encontra em condições de ser classificado como gente quem tem a pontuação na média ou acima da média no seu teste de QI.

Mais que importante falar da escola, que em seus espaços abriga mesmo que não com total consciência, parte significativa do tempo de vida dos seres humanos socialmente desenvolvidos, espaço no qual a capacidade de desenvolvimento do indivíduo enquanto ser, pode ser estagnada ao se prender em avaliações e testes que, aos avaliadores, dizem quem aquela pessoa é ou não, impedindo o avaliado de decidir sobre isso. Infelizmente, um espaço cerceador quando poderia oferecer liberdade nas oportunidades. Ainda prevalece na maioria dos espaços escolares, o determinismo biológico como pedra fundamental das ações de seus profissionais, ações estas que, ao longo do tempo, aniquila a vida.



Vemos então, aspectos concorrentes e antagônicos que se manifestam a partir da separação e da oposição entre duas vertentes lógicas: o determinismo biológico e a abordagem histórico-cultural. Concorrentes são por que buscam tratar o mesmo tema, e antagônicos por que apesar de buscarem o mesmo tema, os assuntos abordados caminham em vertentes contrárias.

E como que por necessidade do desenvolvimento, aparece no vínculo inseparável entre independência e dependência e os termos que usamos, achando nós, com tanta propriedade, “autonomia”, “independência” e os termos “dependência”, “subjugação” e “alienação” se mostram igualmente necessários, incertos, para dar conta da relação entre seres humanos e a natureza física, social e cultural que o rodeia.

Sendo assim, a unidade indistinta – ser humano biológico e cultural – é, ao mesmo tempo o lugar onde as ações egoístas de indivíduos/grupos que se articulam em ações mútuas, numa fadiga constante onde o ambiente, a cultura o social entra em concorrência com o indivíduo que, ao mesmo tempo, tiram egoisticamente partido da organização produzida por ele mesmo.

E de novo, e novamente e mais uma vez, em uma corrente quase cíclica, percebemos, quase sem autoridade nenhuma que “é na relatividade de um em relação ao outro que cada um adquire e assegura a própria existência”. Determinismo biológico existe por que somos seres humanos e abordagem histórico-social também existe por que somos seres humanos.

Um dos maiores bens culturais, se não o maior, é a linguagem. A Capacidade humana de se relacionar através da fala, da escrita, fez com que tudo se perpetuasse ou tivesse a possibilidade de ser mudado. Possível dizer que a “necessidade faz a corça correr”, e dá necessidade o homem aprendeu a se comunicar e a perceber do que era capaz. E nas descobertas, encontramos diversas formas de linguagens para expressar e acessar outros saberes. Arte, matemática, música, dança, textos...maravilha do poder da criação, do novo, e da comunicação entre os homens, tal é o poder da fala, que através dela, podemos regular o nosso comportamento, nossa memória, atenção e pensamento.

Mas, através da fala, na construção do pensamento desenfreado também dizemos o que é certo ou errado de acordo com a conveniência individual ou social; e talvez, ao que nos requeira mais trabalho ou até aceitação, por muitas vezes, renegamos e nos envergonhamos. Negros, índios, surdos, cegos, cadeirantes, mulheres, crianças,



De tudo isso podemos afirmar o seguinte, homem e sociedade vivem uma simbiose. Como entidades quânticas, continuam a interagir qualquer que seja seu afastamento. Isso pode parecer confuso, contudo, após participar da história, da cultura mesmo querendo se isolar do mundo, o que ficou dessa participação continua fazendo com que o indivíduo reflita sobre o que viveu e tire novas conclusões.

Desse modo, uma família, uma empresa, uma nação, uma coletividade é sempre mais que a simples soma de suas partes. De certa forma, é como se um fator de interação que não é redutível às propriedades dos diferentes indivíduos, estivesse sempre presente nas coletividades humanas, mas nós sempre queremos mandá-lo para o campo da subjetividade. E então, somos obrigados a enxergar que em nosso pequeno planeta nos encontramos muito longe da não separabilidade humana. E Morin (2012, p.18), nos estudos da complexidade, nos traz que

Assim, todo conhecimento cognitivo necessita da conjunção e processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social.

Na constituição de tecido complexo, quando voltamos o olhar para o fazer pedagógico, de forma mais específica, para o planejamento feito pelo professor, é que focamos na relação com o saber ou saberes que são desencadeados ou não nos espaços de sala de aula. Seria importante se, em seu planejamento, o professor devesse começar perguntando por que nossos estudantes vão à escola e por que elas têm que aprender tantas coisas e por tanto tempo. Apesar de aparentar serem questões de cunho filosófico, podemos entender por analogia até que, nenhuma outra espécie animal demora tanto tempo para aprender.

Associando questões pedagógicas e epistemológicas, nos permitimos perguntar qual tipo de abordagem nos permitem entender o que está acontecendo na história escolar de uma criança, o que se tem de fazer para aprender alguma coisa. Indubitavelmente, essas questões precisariam estar na base da elaboração do planejamento do professor que, com ele, pretende fazer com que a criança aprenda algo.

Profissionais escolares, ao longo da história, sempre relatam o desejo de ver a escola mudar; e saber por que os estudantes aprendem ou não aprendem poderia ser um ponto de partida



em direção a uma mudança de planejamento, pois, de acordo com Charlot (2013, p. 158) a transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do estudante; e em tese, o guia das atividades dos estudantes se ancora na dupla professor-planejamento.

Podemos acreditar na perspectiva de que só aprende quem tem uma atividade intelectual; e partindo do pressuposto de que, todos nós temos alguma atividade intelectual, todos temos possibilidades de aprendizagens. Às vezes, seria preferível “consertar” o mecanismo do entendimento que pensamos faltar em alguns estudantes, mas sabemos que não é possível. “O professor não conseguirá desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do estudante, uma atividade intelectual que vá ao encontro a aquilo que se quer ensinar”. (CHARLOT, 2013, p. 159). De novo, para aprender precisa haver atividade intelectual e para ter atividade intelectual, o aprendiz precisa ver, encontrar, sentir um sentido para isso; e um sentido alinhado ao aprendido.

Quando ouvimos nas escolas estudantes afirmarem que gostam demais da escola mas, quando são perguntadas sobre o que não gostam afirmam que não gostam das matérias e do professor, podemos analisar que a escola desencadeia um sentido para o aprendiz, apenas esse sentido desencadeado não está vinculado a aprender o que a sala de aula pelo professor e seu planejamento estão querendo ensinar; o sentimento de prazer esta na escola, mas não na aprendizagem escolar.

Portanto, pode-se dizer que prazer e desejo caminham na mesma direção e se tornam a mesma coisa e que, o desejo é fator elementar da vida escolar, tanto para o sujeito que aprende quanto para o sujeito que ensina.

Como afirma Charlot (2013, p. 160), o problema é saber como despertar no aprendiz, um movimento interno, um desejo interno de aprender. O que poderia fazer com que uma aula seja interessante? Vamos ao encontro novamente ao professor e ao seu plano de aula. Quais são os seus componentes basilares? O que oferece suporte ao professor para que seu planejamento dê, ao estudante, oportunidade para se mobilizar para aprender? Essas duas questões, que são fundamentais nesse trabalho, também nos remetem à heterogeneidade das formas do aprender, o que também nos levaria a uma heterogeneidade nas atividades levadas para serem realizadas em sala de aula, que, de certo, deveriam estar previstas no plano de aula elaborado pelo professor.

E pode-se pensar nos fatores experiências, vivências que caracterizam as pessoas nos contextos sociais e, portanto, na escola o que caracteriza a pessoa é a forma como ela se relaciona



com o mundo, com os outros, consigo mesma, conseqüentemente, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender.

A dica aqui é ampliar a oportunidade de ler o mundo com a lógica dos outros, dos aprendizes, por exemplo, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros. De uma forma subjetiva e complexa, adicionar uma dose extra de alteridade, empatia e escuta sensível no dia a dia e no planejamento da aula a ser desenvolvida com os estudantes.

Para ensinar, profissionais da educação se valem primeiro do que está à mão: órgãos dos sentidos (visão, tato, audição, olfato, paladar). Todos os mecanismos externos que dão acesso a mecanismos internos que num movimento recursivo, levam e trazem informações das mais variadas do mundo interior para o exterior e vice-versa.

Porém, diante da realidade do mundo moderno em que vivemos, não temos espaço para abarcar todas as tarefas que gostaríamos e que deveriam ser realizadas. Priorizamos algumas e, então, corremos o risco de priorizar o que para determinado contexto, não seria prioridade. Nessa demanda de não priorizar o que de fato importa e das adversidades de lidar com desconhecimento do que de fato importa, que é o contato com o outro, o espaço para as relações interpessoais e a qualidade destas relações muitas vezes perderam espaço nas relações diárias e principalmente nas relações pedagógicas.

Não podemos nos esquecer de que é a vida que movimenta nossas relações diárias e que sem aquela, essas não existiriam. Cultivar nos espaços sociais escolares a importância da vida e valorizá-la necessita fazer parte do plano de aula do professor; somos mobilizados pelo desejo de aprender desde que nascemos e esse processo faz parte da constituição da vida e faz parte da constituição dos fazeres escolares. Ensino e aprendizagem são dois polos interligados pelas ações das pessoas envolvidas: sujeito que ensina e sujeito que aprende. Como diz Sousa (2011, p. 17) as relações humanas são peças fundamentais do contexto social em que vivemos desde as mais remotas situações até os mais inusitados acontecimentos.

Aprendizagem é relacionamento, nela estamos nos encontramos em constante troca com o outro mesmo que não percebamos; e podemos dizer que, esse relacionamento é inevitável e, sendo assim, precisamos fundamentá-lo na qualidade. E de acordo com Sousa (2011, p. 17)

A escuta sensível é uma porta que nos leva a conhecer o outro na sua totalidade humana e social. Permite-nos conhecer as várias faces de uma



pessoa: seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação, e esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro.

Escutar pode ser entendido como a sensibilidade de estar atento ao que é falado, ao que está expresso através da velha e boa palavra, dos gestos, das emoções; vinculado ao ouvir com atenção. Aqui se faz necessário diferenciar os conceitos de ouvir e de escutar, pois suas diferenças são relevantes, principalmente no contexto escolar. O ouvir por assim dizer, está relacionando com os cinco sentidos, compreender processar mecanicamente o que é dito, decodificar os símbolos falados. Escutar transpõem essa etapa, vai além da limitação daquilo que está claramente falado.

Segundo Ceccin, (2001, p. 15) “escutar exige a percepção, sensibilidade de compreensão para aquilo que fica oculto no íntimo do sujeito. A audição se refere à captação dos sons, enquanto a escuta tem o caráter de falar a respeito da captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir”.

Os estudantes, no contexto escolar e na vida diária, expressam-se das mais variadas maneiras, o que queremos dizer é que existe outra forma além da fala e da ação que precisa ser escutada: o silêncio. No silêncio, cabe ao observador a sensível percepção para compreender o outro na sua completude e complexidade. O silêncio, entendido como linguagem, se propõem como motricidade expressiva, possibilitando a quem escuta a oportunidade de perceber as ações subjetivas do indivíduo. Chamando pelo sujeito, podemos afirmar que este possui características objetivas e subjetivas, esta, com seus traços mais sensíveis requerem maior sensibilidade em um processo de desvelar do sujeito. Barbier (2002, p. 141) nos lembra

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que e dispõem a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma.

Importante lembrar que, ao ouvinte não pode ser liberada as ações de julgar, medir, comparar o que ouve, o que escuta. Precisa exercitar a ação de sair de si e partir do outro, perfazendo um movimento de compreensão, sem aderir ou identificar suas opiniões com as opiniões dos outros, tanto no que é dito quanto no que é feito. E na escola, parece que temos a necessidade da massificação das ações, do que ouvimos e por muitas vezes, atribuímos, após nossas célebres



avaliações marcas nas pessoas, nos colegas, nos estudantes. Se ao escutar, estivermos ensimesmados por nossas opiniões, pelos preconceitos estaremos caminhando na direção de impedir o acesso à singularidade do sujeito que aprende. E, de acordo com Coelho (2009, p. 26) “Escutar sensivelmente significa esvaziar-se de nós mesmos para que possamos reconhecer o outro na sua singularidade”.

Um dos principais conceitos interligados à escuta sensível é o conceito de empatia onde podemos defini-lo como sendo a maneira de ser em relação à outra pessoa denominada empática transformando-se numa capacidade real para entender as percepções e os sentimentos de outra pessoa, o que significaria adentrar no universo de percepção do outro e sentindo-se plenamente à livre dentro dele.

Ao ser empático é requerível uma sensibilidade perene para com as variações que podem ser identificadas no outro ser ou sujeito dedicado à relação dos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando, o que se transcreve em viver, por um período de tempo, a sua vida, movimentando-se neste mundo de forma suave e sensível sem apelos emissores de sentenças, declarando os significados quase não identificáveis, sem buscar demonstrar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, sem ameaças de qualquer nível.

Ainda, ser empático denota a manifestação de um *modus* em como você sente o mundo do outro, em uma perspectiva que analisa, sem viés e sem medo, os movimentos e situações que são enraizados de sentimento de medo. Denota frequentemente avaliar com o outro, a exatidão dos sentimentos e nos deixar ser orientados pelo que se tem como resposta. Modificados então, nos tornamos um parceiro verdadeiro deste outro em seu mundo interior, no qual, mostrando os possíveis significados presentes no fluxo de suas vivências, ajudamos a pessoa a focalizar esta modalidade útil de ponto de referência, a vivenciar os significados de forma mais plena e progredir nesta vivência.

A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo, o que envolve seu estado de um sujeito completo e complexo. A complexidade se refere a entender e compreender os vários elementos que fazem parte do contexto do sujeito, entendido como ser social que sofre as influências do meio em que vive. A criança do sujeito, então, necessita ser pensada em todas as suas necessidades específicas; precisa ser vista, escuta, sentida, para que só assim fique mais perto de nós, de seus professores, a sua compreensão. Uma parceria: Vigotski – Morin – Barbier.



Ainda, em relação à escola, devemos apontar que esta não precisaria ou não deveria fixar suas ações apenas no conhecimento intelectual e nas produções cognitivas, isso seria uma negativa ao desenvolvimento integral do estudante, o que fatalmente geraria cidadãos “deficientes”. Ao professor é importante possibilitar variantes para reconhecer as nuances externas à sala de aula e que muitas vezes vêm à tona influenciando no processo educativo.

Para Cerqueira - 2007, a escuta sensível busca compreender o outro nas suas singularidades, totalidade e valores, ou seja, no seu processo histórico- social-cultural. Para além do ato de ensinar a ler e a escrever ou ensinar continhas de matemática, é preciso ouvir os apelos silenciosos que ecoam na alma do educando. É necessário que o professor esteja disposto e deseje por aprender sobre seu aprendiz, percebendo que ele é um facilitador das aprendizagens e que seu plano de aula se empodera e atribui poder à medida em que mantém o foco no estudante.

Portanto, necessário é estar aberto às novas experiências, procurando se entender e entender o outro numa relação empática pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, não limitados por aquilo que lhes é imposto, mas convictos de sua liberdade e capacidade criadoras, diante da realidade na qual estão inseridos. (COELHO, 2009).

O professor e a escola detêm um importante papel na construção social do sujeito e, práticas firmadas na responsabilidade, na afetividade e na sensibilidade precisariam estar descritas como parte essencial do planejamento de aula do professor. É o conscientizar-se do nosso processo de inacabamento, a partir dele nos tornamos mais sensíveis a um novo aprendizado e abrimos as portas para que novos aprendizados cheguem até nossos estudantes e, inserir a escuta sensível no planejamento do professor é necessariamente incluir a sensibilidade no contexto escolar, mais gente convivendo e aprendendo entre si e mais gente se percebendo como gente no mundo.

16.10 PAPEL E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Diálogos pedagógicos: o professor e a gestão do planejamento.

Diante de toda as discussões que já permearam este trabalho, ainda há que falarmos sobre o sujeito professor, aquela pessoa que planeja as aulas em nossas escolas em uma sociedade



contemporânea. Quando pensamos sobre os possíveis desafios que são enfrentados cotidianamente podemos perceber que os professores sofrem de certa ansiedade e estresse que recebem advindo de sua profissão. O professor vive ansioso pois que há um certo excesso de futuro em sua prática e estressado por conta do déficit de presente. E como disse NÓVOA (1999),

[...]do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes; não recusando um pensamento “utópico”, é criticado as análises “prospectivas” que revelam um “excesso de futuro” que é, ao mesmo tempo, um “défice de presente”.

Sobre isso, podemos inferir que ao acumular um vasto vocabulário como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, há o risco de que o que estamos vivendo no presente seja analisado da forma mais acertada em prol de algo profético que é lançado sobre nós a respeito do futuro. Fazer parte de uma sociedade que esta em constante desenvolvimento, ainda mais em uma profissão que diz respeito ao desenvolvimento de crianças, é difícil mesmo evitar a propensão de se estar sempre a um passo à frente.

Em relação a este assunto, é possível que exista possibilidades de superação às contradições que os professores enfrentam, pois elas acabam por terem seus nascedouros do impacto que há entre as práticas do professor atual e ao que se espera do professor ideal.

Vários aspectos a respeito da escola são discutidos e, até implementados, sem que o professor tome de fato posse deles. Socialmente falando, frequentar a escola e conseguir um diploma de certo nível de escolaridade abre ou abria as portas para um emprego e doravante significa uma inserção social e ascensão social. De fato, ao se alcançar determinados status na sociedade vale afirmar que isso se deu também pela expansão das escolas e da garantia de acesso a ela.

Contudo, surge daí um novo modelo de inserção na vida adulta, no qual a articulação entre o nível de estudos e a profissão exercida se torna claro e altamente determinante de qual papel o sujeito ocupa socialmente. E sobre isso, precisamos deixar claro que, a história escolar de uma criança desencadeia consequências importantes, efetivas ou potenciais para sua vida futura.

Isso se dá, em primeiro lugar porque ser bem-sucedido na escola é um ponto de alta contagem social. As notas, os diplomas, as formaturas valoram a pessoa e imprimem nela um futuro. Entretanto, nada é tão simples, pois para além de se ter uma nota boa e um diploma, se torna imperioso que se consiga notas e diplomas melhores do que os dos outros para que se



conquiste as melhores vagas no mercado de trabalho capitalista e fazer parte de posições sociais mais lucrativas e prestigiadas. Esta, então, estabelecida a concorrência nos ambientes escolares.

Em segundo lugar, uma nova composição social de estudantes que vêm ingressando nas escolas, encontra dificuldades para entenderem os motivos pelos quais a escola faz exigências no tocante à aprendizagem e à disciplina; até por que, com advento globalizante da internet e seus adjacentes programas como *whatsapp* e *instagram* por exemplo, fornecem muito mais atração para os estudantes do que a escola.

Em terceiro lugar, por estas e também outras razões não comentadas aqui é que podemos perceber as contradições que entram na escola e desestabilizam a função docente, pois ao colocar sobre os ombros dos professores a responsabilidade sobre os resultados dos estudantes, a interface direta com os pais, que exigem dos professores aulas bem dadas e cobram que seus filhos aprendam mesmo que estes não estejam interessados em estudar, a sensação de vigia constante e alvo de críticas é que vão se multiplicando os discursos sobre a escola e sobre os professores, de acordo com CHARLOT (2013, p. 96).

Enfim, as práticas pedagógicas que se apresentavam eficientes tendo seu selo de garantia emitido pela tradição passam a ser questionadas e criticadas, onde inicia-se o processo de morte do professor que talvez pudesse se relacionar de uma forma mais fechada com os processos de ensinagem e inicia-se o nascimento do professor que propõem a interação entre o que ele planeja e os processos de aprendizagem que são escolhidos por seus estudantes. E então afirmamos que, todas as transformações sociais vividas até a atualidades impõem consequências sobre a profissão professor, que acaba por se ver desestabilizada não somente pelas formas como as exigências tem se tornado crescentes por parte dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, com seu público de estudantes e mais ainda, em suas práticas.

Gerir os vários espaços que estão inseridos no ambiente escolar seja como gestor escolar ou como gestor da sala de aula se tornou uma tarefa comprometedora e altamente delicada ante a ausência de regras definidas para se aplicar. O professor não é mais um funcionário para aplicar regras e executar planos de aulas demandados pela hierarquia, tem se tornado um profissional que ganhou autonomia inclusive para resolver os problemas. A declaração é: “Faça o que quiser, do jeito que quiser, mas resolva o problema!”

O professor se tornou o responsável pelos resultados e em particular pelo fracasso dos estudantes (CHARLOT, 2013, p 99). Vigia-se menos o que o professor está fazendo na sala de aula,



mas em contrapartida, é inserido no contexto da aula altos níveis de avaliação dos estudantes, que ironicamente, gera um contrapeso lógico em relação ao trabalho do professor.

O fato é que, tudo isso, gera uma questão de formação e fixação de identidade do professor e em relação às ações deste enquanto responsável pela sala de aula. Para adequar-se à essa nova proposição os professores em conjunto com toda a escola são chamados a elaborar um projeto político pedagógico que leve em conta todo o contexto escolar e da comunidade onde a escola esta inserida, no qual farão a previsão das formas de como mobilizarão os recursos financeiros para atingirem a eficácia e a eficiência na formação, desenvolver projetos com os estudante e tal. Contudo, esta nova face do trabalho pedagógico deixa o professor um tanto quanto perdido, pois a sua identidade ainda é atrelada ao pensamento tradicional de planejar aulas e ministrar aulas.

A situação pode ficar ainda mais complexa, pois existem tensões que são inerentes ao próprio ato de educar, ensinar, levar à aprendizagem. Sendo mal geridas, essas tensões tendem a virar contradições vividas por professores e estudantes no ambiente escolar. Sobre gerir, LÜCK, 2014 afirma:

Gerir é o processo de mobilização e articulação de esforços e pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação, a interação e a integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a resolução de impasses, dificuldades e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço.

A forma como são geridas as tensões que são inerentes ao próprio trabalho e o modo como são tornadas contradições estão correlacionadas e dependentes da atuação prática do professor e como suporte a ela, a gestão organizacional da escola, do funcionamento institucional escolar, do que a sociedade espera desse professor e o que lhe é solicitado. As contradições são estruturais e ao mesmo tempo sociohistóricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino da época. Aqui, acaba por ficar estabelecido o paradigma entre o professor que se auto identifica tradicional e o professor que se diz construtivista.

Entretanto, quando o professor se sente amparado pelo ambiente escolar, pela gestão escolar, pela comunidade, é certo que ele alicerçará sua identidade dando a esta um formato mais robusto e atuante nos processos escolares, tanto dentro quanto fora da sala de aula, as dificuldades e contradições acabam se tornando balanços de pouca amplitude que se manifestam em ocasiões onde



esta presente dificuldades profissionais particulares e não de todo um contexto coletivo que inclui outros professores, estudantes e comunidade, ou cada um desses segmentos em separado.

Em relação aos processos pedagógicos se perguntarmos aos professores de determinada escola se eles são construtivistas ou tradicionais, a aposta é que a maioria se denominaria construtivistas, contudo, se a prática do planejamento atrelada com a da sala de aula for observada, veríamos muito mais tradicionalistas do que construtivistas.

Na verdade, existe uma dicotomia que não representa de fato os conceitos seja construtivista ou tradicionalista. Não podemos confundir práticas tradicionais com um ensino tradicionalmente de qualidade, por exemplo. A característica do método tradicional é outra, que se segue com o professor explicando o conteúdo da aula e as regras das atividades e o estudante faz o que lhe foi ensinado. Primeiramente, o professor diz o quê e como fazer e depois o estudante executa.

Partindo do exposto, o construtivismo desencadeia um processo de quebra de postura e prática fundamental, apesar de que muitos pensam que ser construtivista é ser moderno, dinâmico e inovador; como se toda inovação fosse boa, o que não se comprova. Conceituar uma postura prática construtivista significa uma oposição ao modelo da aula tradicional que é seguida por exercícios de aplicação de modelo em que a atividade vem primeiro. É mobilizar o pensamento do estudante na perspectiva de tentar resolver situações e propor pensamento ativo, construindo respostas, que de fato são as portas de acesso ao saber. Bachelard afirmou que, na história da ciência, o saber nasce do questionamento e se constrói por retificações sucessivas (BACHELARD, 1996; SILVA 2007).

Esses achados são muito importantes tendo em vista que ninguém pode negar que a atividade de quem aprende é o fundamento da aprendizagem, não é o professor dizendo o que é para fazer que vai provocar uma atividade intelectual voltada para a aprendizagem. Faz-se essencial aliar aos aportes nos quais Vigotski ressalta o movimento no qual a criança nasce em um mundo onde lhe preexistem significações, ou seja, palavras-conceitos que devem ser mostradas, ensinadas à criança e apropriadas por ela. Daí, podemos inferir que o papel a ser desempenhado pelo professor não é de acompanhar os estudantes em seus processos de aprendizagem, mas, também, em um modo mais organizado, fazer transitar significações que até então, são desconhecidas pelos estudantes.

O professor na sala de aula é o sujeito que desempenha a primordial ação de mediar, articular, mobilizar, liderar, coordenar processos sociais e interações de modo a canalizar e despertar talentos humanos em processo de aprendizagem. (LÜCK, 2014, p.43)



Posto isso, o importante não é se definir um professor de um tipo ou de outro, mas sim atentar-se para o fato sobre qual modo ele resolve duas tensões que estão intrínsecas ao ato de ensinar e ao de educar, sendo que ensinar se manifesta como ação de mobilizar as atividades dos estudantes para que elaborem saberes e em conjunto mostrar a eles um conjunto patrimonial de conhecimentos sistematizados produzidos por gerações anteriores. Isso implica na constituição de um professor não de respostas, mas, sobretudo de questionamentos, e esse saber necessária e fundamentalmente precisa estar caminhando dentro do planejamento do professor no seu ato de questionar.

Mas, o mais importante disso tudo, é sabermos que os estudantes às vezes caminharão sozinhos, com um indelével acompanhamento do professor e outras vezes andarão de mãos dadas com ele, entretanto, o que marca esse caminhar do estudante, mesmo que ele não saiba, é a cara que o professor dá à aula quando ele senta e planeja os delineamentos do que ele utilizará para despertar o estudante que há dentro de todo estudante.

A gestão do planejamento é a ação que estabelece a unidade, direcionamento, o ímpeto, a consistência e coerência à ação educacional, a partir do ideário e estratégias que serão adotados para tanto. Em vista disso, essencial é pontuar que o esforço que se faz na gestão do planejamento, vai, em última via, destacar as melhorias nas aprendizagens dos estudantes e suas formações; em resumo, aperfeiçoa-se e qualifica-se as formas de gestão em relação ao planejamento para que sejam maximizadas as oportunidades e de aprendizagens dos estudantes.

É importante ficar claro que o processo ensino-aprendizagem se manifesta em um processo de gestão, que na sala de aula é desempenhado primeiramente, pelo professor que, em busca da maneira acertada de garantir que a unidade seja um aspecto bem delineado do seu trabalho como condição para que a todos os estudantes seja garantido uma real experiência de acesso igualitário à vivências no progresso escolar, em um fazer democrático, exerce uma demanda na qual se faz necessário uma ação específica da coordenação, supervisão, monitoramento e avaliação tanto por parte do professor como por parte dos gestores da escola, apoiando o professor com vistas ao desenvolvimento contínuo de sua competência profissional.

Inserir a experiência do estudante como a principal base para o planejamento pedagógico, sem abrir mão de levar em consideração a influência do meio social escolar no qual se destrava a atuação docente, como organizador desse meio social que determina a aprendizagem, é uma tarefa que requer tempo, dedicação, disponibilidade para o novo a qualquer momento.



Como gestor de aprendizagens, quando o professor articula em seu trabalho de planejamento, mantendo o foco no estudante e nas necessidades desse, o que está vinculado a diversos fatores de diferentes ordens e origens (sócio-econômica, por exemplo) e buscando manter em certa tranquilidade suas próprias dificuldades enquanto sujeito na sociedade, ele, o professor mantém o foco de atenção no estudante, em suas necessidades educacionais, suas motivações e seu talento que serão mobilizados para aprendizagem, mediante a participação em experiências estimulantes e dinâmicas que se tornarão vivências.

Extrapolando a sua complexidade e a urgência diária de articulação de todos os componentes e ações mentais e práticas, há que falar que é importante compreender o real papel desempenhado pelo professor, que possui seus valores, sua formação, seus conhecimentos, habilidades e atitudes, suas expectativas quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e ao seu próprio trabalho docente para essa promoção; a natureza de sua experiência profissional, o nível de comprometimento com seu trabalho e sensibilidade em relação aos estudantes como pessoas.

Já na sala de aula, o professor depende de um grande conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos, com a finalidade de que a cada momento, no desenrolar das aulas, tomar decisões pedagógicas efetivas e aplicá-las em ações bem orientadas, formadas e informadas a partir da visão do todo e de todos os elementos que se interligam e interagem nos mecanismos de sensibilidade a respeito da variação de seus significados, de acordo com o contexto e a situação. Todos esses pressupostos aparecem previamente, ao professor quando esse se dedica a pensar um planejamento revelado e direcionado ao que de fato ele se propôs a fazer enquanto profissional.

O fazer trabalho do professor entrelaça sim, habilidades de gestão, caminho pelo qual ele se torna capacitado em articular os elementos que atuam mutuamente e entre si no ambiente pedagógico apontados efetivamente para a efetiva aprendizagem dos seus estudantes. Porém, o que se observa em sala de aula é um contexto cheio de atividades como pretexto para a efetiva aprendizagem, como se quanto mais papel nas mesas se tem mais aprendizagem se proporciona. Não precisa ir muito longe para perceber que ações assim são lamentáveis perda de tempo de vida, de saúde, de produtividade qualitativa e de dinheiro.

É afirmativo dizer que, com base em uma ausência de relação afetiva e efetiva emocionalmente por parte do professor em direção aos estudantes, esses se sentirão livres para quaisquer outros tipos de relacionamentos com os outros colegas das formas mais subversivas. A



isso costumamos denominar indisciplina, mas pode se configurar nominalmente como ausência de planejamento direcionado aos estudantes.

Ao considerar a probabilidade de ocorrência deste comportamento, a gestão do professor terá início antecipadamente: elas podem ser prevenidas na fase de planejamento e preparação das aulas, envolvendo a previsão de dificuldades a serem experimentadas pelos estudantes, bem como a escolha de instrumentos ativos e participativos de envolvimento dos estudantes na aula, de forma que essa os envolva mutuamente.

Este ponto se refere preferencialmente àqueles estudantes que demonstram um comportamento que requerem atenção diferenciada, do tipo que não senta, esta sempre provocando um ou outro colega ou se recusando a realizar as atividades que são propostas, tendo em vista que o professor poderá de certa forma, prever suas próprias ações mediante a cuidados direcionados ao acompanhamento estimulação, com estratégias que compreendam diversos níveis de dificuldades. LÜCK, (2014) afirma que

Estratégias para o envolvimento dos estudantes e ativação de seus processos mentais, estratégias de equilíbrio e maximização do uso do tempo, previsão de dificuldades e alternativas para superá-las, são, portanto, aspectos levados em consideração no planejamento e na implementação das ações pedagógicas. Abrange também a previsão de processos e dinâmica de relacionamento interpessoal entre professor e estudantes e entre estudante e estudante, considerando a dinâmica das relações interpessoais que ocorrem na aula e que demanda do professor contínua observação às variações de ânimo e atenção dos estudantes [...]

Por fim, a gestão do planejamento e, por conseguinte, da aprendizagem, se desencadeia diante de ações focadas em pessoas e em como elas são entrelaçadas nessas ações, sempre mantendo em mente a sua mobilização e envolvimento inteiro na inserção articulada de competências, métodos, recursos, técnicas na equalização e no destacamento do processo contínuo de transformação e desenvolvimento humano.

17. ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS



17.1 – Redução do abandono, evasão e reprovação.

Todo o processo descrito neste Projeto Político Pedagógico direciona a escola organizadamente ao processo de tornar o ambiente escolar um lugar onde os alunos tenham vontade de estar e conseqüentemente, a reduzir de forma significativa o abandono, a evasão e os índices de reprovação.

Estabelecendo parceria com as famílias e mantendo o elo forte com os estudantes realizamos um pacto comunitário para o sucesso dos fazeres escolares e objetivamente, garantimos a eficiência e eficácia dos resultados: melhora nos indicadores das avaliações externas e sucesso nas avaliações internas.

17.2 – Recomposição das aprendizagens

Bimestre a bimestre, nos conselhos de classe, a equipe escolar pedagógica delinea as ações voltadas a garantir as variadas aprendizagens aos nossos alunos. Avaliações sistêmicas e sistemáticas, planejamentos semanais, atendimentos individualizados e personalizados são ações recorrentes no ambiente da Escola Classe 02 do Guará.

17.3 – Desenvolvimento da Cultura da Paz

Processo descrito no Plano de Ação da Orientação Escolar.

17.4 – Qualificação da transição escolar

Construindo espaços diversificados, interdisciplinares e transdisciplinares garantimos aos alunos um trânsito fluido e tranquilo nas fases escolares. Enfatizando o respeito, senso de justiça e sentido de comunidade, a proposta esta objetivada e vinculada à ação de todos os entes que compõem a rotina escolar.

17.5 – Desenvolvimento da Gestão Compartilhada



Esta se efetiva no processo democrático de eleição dos gestores e Conselho escolar. E primando pela democracia, pelo diálogo, pelos espaços de discussão, a gestão compartilhada se desenvolve no cotidiano escolar desde a chegada dos alunos à escola ao diálogo com os profissionais que nos auxiliam na manutenção dos espaços físicos e na preparação dos alimentos oferecidos às crianças.

18. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

18.1 – Gestão Pedagógica

Os planos de ação de todos os setores e de todos os segmentos que norteiam os trabalhos desenvolvidos na Escola Classe 02 do Guará se completam e se relacionam entre si, num trabalho em conjunto e em parceria.

O coletivo da escola, a cada reunião coletiva foi estabelecendo estratégias e planejamentos que permitam o acesso da comunidade à escola e que também permita o acesso do professor e da professora ao estudante e, por conseguinte, aos seus familiares.

Durante as reuniões, a equipe pedagógica, aos poucos, respeitando o tempo e as aprendizagens de cada um e cada uma, foi estabelecendo quais os períodos semanais de uso de novas tecnologias para as aprendizagens. Esclarecemos que, esta escola, busca agregar valor qualitativo ao trabalho que realiza estabelecendo compartilhamento das ações e ouvindo a comunidade escolar.

18.2 – Gestão de Resultados Educacionais

No que se refere à Gestão Pedagógica, temos como meta, a implementação de um ambiente de trabalho relacional como um organismo vivo que é, sempre em movimento espiralado, ou seja, as ações desenvolvidas desencadeiam novos processos conscientes e intencionais no movimento em direção ao alcance dos objetivos didáticos (vinculados ao currículo em movimento) e em direção à solidificação e ao fortalecimento das relações de trabalho e também às relações interpessoais.



Diante do exposto, não podemos deixar de lado a crescente nos resultados obtidos pela escola, tanto no que diz respeito às avaliações internas (avalição institucional é uma delas) quanto nas avaliações externas.

A EC 02 do Guará desponta em seus resultados, mesmo tendo como público alvo crianças que pertencem a uma comunidade de classe baixa ou baixíssima, saindo, por exemplo, de uma pontuação 4.8 para 6.1 no SAEB. Um dos grandes pontos apoiadores no alcance de resultados positivos é o acompanhamento contínuo da Equipe Gestora nos trabalhos e discussões que permeiam o fazer escolar desde a portaria da escola à salinha dos funcionários que cuidam da manutenção da limpeza e organização do ambiente físico da nossa escola.

18.3 – Gestão Participativa E da Gestão de Pessoas

A Gestão de Pessoas é a menina dos olhos da escola, pois não se trata apenas de como gerir as relações de trabalho entre sujeitos adultos, mas também gerir as relações que se constituem entre crianças e crianças, crianças e adultos e entre adultos e crianças, mantendo a ação constante para o desenvolvimento do respeito, da empatia e de sentimento de gratidão. Levamos sempre em consideração que este espaço do ambiente escolar, a Gestão de Pessoas, como um conjunto de políticas e práticas que são necessárias para orientar pessoas no objetivo ao qual elas se dedicam no ambiente escolar, incluindo formação continuada e contínua, avaliação periódica do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados, estratégias que podem incentivar nos processos motivacionais. Na EC 02 do Guará, buscamos integrar as perspectivas entre modelos de gestão quais possam ser: por resultados, em valor (honestidade, verdade, companheirismo, entre outros), por competências.

No que concerne à avaliação do Projeto Político Pedagógico, esta se dá a todo tempo no fazer da rotina e nas construções diárias respeitando os movimentos dos grupos que compõem o todo escolar. Acontece também de forma institucionalizada, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais, nas Assembleias Gerais com toda comunidade e em instrumentos específicos como: questionários impressos e no Google Forms, pesquisa de opinião, atendimento direto ao público e registros da comunidade no sistema de ouvidoria da SEEDF.

18.5 – Gestão Financeira



De forma participativa, colegiada e compartilhada, as assembleias ordinárias da comunidade escolar, realizadas semestralmente, acompanham as decisões e organizações financeiras na gestão administrativa e pedagógica da escola.

O Caixa Escolar, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar em reuniões mensais sinalizam as prioridades e acompanham o fazer financeiro da escola.

Esclarecemos também, que em relação às verbas públicas, a prestação de contas realizadas periodicamente à Coordenação Regional de Ensino do Guará e à Subsecretaria de Gestão Administrativa da SEEDF.

18.6 – Gestão Administrativa

Desenvolvida pela vice-direção escolar, secretaria escolar e supervisão administrativa da Escola Classe 02 do Guará, está vinculada diretamente à fiscalização da gestora da escola e à CRE – Guará. Mantém o fluxo das informações e a organização dos documentos e envio aos órgãos pertinentes.

19. PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP

19.1 – Avaliação Coletiva

De caráter essencial, ocorre semanalmente nas coordenações coletivas, mensalmente nas reuniões com Conselho Escolar, mensalmente com os colaboradores terceirizados e semestralmente, com toda a comunidade escolar nas Assembleias Ordinárias. E, como processo pedagógico, recursivo, dialógico e dialético, os processos de avaliação formativa acontecem diariamente com os alunos no pátio da escola.



19.2 – Periodicidade

Descrito acima.

19.3 – Procedimentos/Instrumentos

São os mais variados instrumentos utilizados, desde um diálogo entre os profissionais, à reuniões coletivas com questionários e entrevistas realizadas pelos alunos com aluunos e profissionais. Os procedimentos são sempre escolhidos de forma democrática entre os profissionais e alunos na periodicidade descrita no item acima.

19.4 – Registros

Como instrumento de registro, a escola adota como veículo principal o diário de bordo, entretanto, utilizamos registros em atas, em formulários, em dados tabulados e em gráficos.

20. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, 6I. M. M Z. P. de. (Org.). O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica. – 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gostade ensinar*. São Paulo, Ars Poética, 1998.

BARBIER, R. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. 2002.

_____. A pesquisa-ação. Brasília: Liber livro, 2007.

BERGER, P. LUCKMANN, T. A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento. 29ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMARGO, D. As emoções no processo de aprendizagem. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1997.

CASTORIADIS, C. Para si e subjetividade. In: PENA, VEJA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar



Pinheiro- O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CECCIM, R. B. A escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: Anais do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, realizado entre 10 e 21 de julho de 2000. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

CERQUEIRA, T. C. S. Educação- Estudo e Ensino. Transdisciplinaridade e subjetividade: saberes e perspectivas docentes. Curitiba: CRV, 2013.

_____. (Con)Textos em Escuta Sensível. Thesaurus Editora. 2011. SOUSA, E. M.

_____. Representações sociais e escuta sensível do professor universitário. Hildebrando Editor e autores associados. Brasília, 2007.

CHARLOT. B. Da relação com o saber às práticas educativas. Cortez Editora. São Paulo. SP. 2013.

COELHO, I. F. A escuta sensível e sua relevância para o desenvolvimento da educação no setor hospitalar. Monografia. Universidade de Brasília, Orientadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

COLE, M. & SCRIBNER, S. The Psychology of literacy. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press. 1984.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativo e misto. 3º ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C.R.S.C. Professores e planejamento pedagógico – um diálogo em dois versos. Dissertação Mestrado. 2018. UnB – Faculdade de Educação.

DEMO, P. Saber Pensar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da Escola Cidadã; v.6)

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade- um Projeto em Parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, O. e GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). Por uma Epistemologia da subjetividade: um



debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEEMPA. *Ensinar: uma provocação*. Coleção “Só ensina quem aprende”. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2001.

GONZÁLEZ REY. F. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Pueblo y Educación, 1995.

_____. *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, Thomson, 2002.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. 1. reimpr. da 1. ed. de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo. Thomson, 2005b.

_____. *O sujeito que aprende: desafios no desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In: *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. TACCA (org.). São Paulo. Alínea, 2008.

_____. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo. Cortez. 2011.

_____. **Lenguaje, sentido y subjetividade: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento**. Espanha, 2011. Revista: [Estudios de Psicología](#), vol. 32, nº 3, [págs.](#) 345-357. ISSN 0210-9395, ISSN-e 1579-3699.

_____. *O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012.

GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Coleção Ciência Aberta)

GUATTARI. F e ROLNIK. S. *Micropolítica: cartografia do desejo*. 7ª edição revista. II. *Subjetividade e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LAVILLE, C. B. *Os professores: entre o prazer e o sofrimento*. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.



LÜCK, H. Gestão do processo de aprendizagem pelo professor. Ed. Vozes, RJ. Brasil 2014.

LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Marco Corso. Porto Alegre. Artes Médicas. 1986.

_____. O desenvolvimento da escrita na escrita. In: VIGOTSKI, L. S.;

_____. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MADEIRA-COELHO, C. M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. IN: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA. M.C.V.R. (Orgs.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

_____. Possibilidades de Aprendizagem. Ações Pedagógicas para estudantes com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Ed Alínea, 2011.

_____. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco. MITJÁNS MARTINEZ, SCOZ and CASTANHO (orgs.). Brasília, Liber Livro. 2012.

MARQUES, A. F. de A. Eu músico – configurações subjetivas a duas ou três vozes. Tese Doutorado. UnB – FE, 2010.

MARX, K. Para a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (texto original de 1875).

MATURANA, H. R. Biology of cognition. Urbana (III), Urbana Biological Computer Laboratory, 1970.

_____. “Stratégies cognitives”, in Morin, E., Piatelle- Palmarini, M., L’Unité de l’Homme. Paris, Éd, du Seuil, 1974, p. 418-442.

_____. “The biology and Psychology of Language. Nova York, Plenum Press, 1978.

MAURICE, T. Saberes docentes e formação profissional. – Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

MITJÁNS MARTINEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. Linhas Críticas. Brasília, v. 8, nº 15 p. 189-206, jul/dez. 2002.

_____. A Psicologia da aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, A;GONZALEZ REY, F;FREITAS S.N;FUNGGHETTO,S.S e SERIQUE, J. A. B (orgs.). Coleção: Aprendendo a aprender. v.5. Brasília, Editora Uniceub, 2003.

_____. Processos de aprendizagem na Pós graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C.V R. (Orgs.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior. Campinas: Alínea, 2009b, p.213-262.



_____. A. and GONZALEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I.S. (orgs.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. Cap. 3, p. 59-84.

MORAES, M. C. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? Maria Cândida Moraes, José Armando Valente. – São Paulo, SP: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. O Método II: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. O método III: O conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4ª ed. - Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. Os setes saberes necessários para a educação do futuro. 2 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, B. O manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo. 3ª edição. 2015.

_____. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, M..K. Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

_____. *Coleção Grandes Pensadores in mídia e educação*: Edição Paulus, 2004.

ORTIGUES, E. Le Discours et le symbole. Paris, Aubier-Montaigne, 1962.

OYAFUSO, A. Plano escolar. MAIA. E. 4ª Edição. – São Paulo: Biruta, 2004.

PETRAGLIA. I. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIAGET, J. La Psychologie de L'intelligence. Paris. Collin, 1947.

REGO, T. C. R. Vigotski – Uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2009.

ROGERS, C. A pessoa como centro. São Paulo: EPU, 1977.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. In: Alexandra Ayach Anache; Beatriz Judith Lima Scoz; Marisa Irene Siqueira Castanho. (Org.). Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação. 1ed.Sao Paulo: MEMNOM, 2015, v. 1.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 2ª ed. São Paulo:



Cortez, 1991.

SCHLANDER, J. COLL. Problem's et controversies. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1983. 134 p.

SEEDF, Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, SEDF/SUBEP, 2006.

_____. Manual de procedimentos: *EAPE: Escola de Aperfeiçoamento de profissionais da Educação*. 3ª ed. Brasília: EAPE, 2005.

_____. Diretrizes pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. 2ª ed. Brasília, SEDF, 2012.

_____. Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos teóricos. Brasília, SEDF, 2013.

_____. Currículo em Movimento da Educação Básica. Anos Iniciais. Brasília, SEDF, 2013.

SOUZA, H. D. S. C. de. A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades. Brasília, 2011, 128 f. Dissertação de Mestrado em Educação – UnB – Universidade de Brasília.

SOUSA, M. F. G. de. Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade. In SESI. Departamento nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectiva de Atuação. Brasília, 1998.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Ed Alínea, 2006.

_____. O professor investigador: criando possibilidade para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. TACCA M.C.R.V. e Mitjàns Martinez. A. (orgs.). São Paulo, Alínea 2009.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia. São Paulo, 2009.

TOURAINÉ, A. Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Parte II – Agora que falamos de nós em termos culturais, Seção I – O sujeito.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

_____. Obras escogidas V – Fundamentos da defectologia. Visor Dis., S.A, 1997.

_____. A formação social da mente. São Paulo, SP: Ed Martins Fontes, 2002.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VELHO, G. Cidadania e violência. Org. Editora: UFRJ. 1996

WERTSCH, J. V. Vigotski and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.



Sites:

** revistas.ufrj.br (pesquisa realizada em 25 de fevereiro de 2017).

** Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-73722009000400002 (pesquisa realizada em 27 de março de 2017)

** [Scholar. Google.com.br](http://Scholar.Google.com.br) (pesquisa realizadas em 25 de fevereiro de 2017).

