

Educação em Movimento

diferentes olhares sobre o papel
do Supervisor e do Orientador
nas escolas de Educação Básica



Organizadores
Helenara Machado de Souza
Fabício Soares

EDITORA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

ORGANIZADORES DO LIVRO

Helenara Machado de Souza

Fabrcio Soares

2025 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2025 Os Autores

Copyright da Edição © 2025 Seven Editora

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Natan Bones Petitemberte

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

CORPO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof. Me. Isabele de Souza Carvalho

CORPO EDITORIAL

Adriana Barni Truccolo – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Adriana Barretta Almeida – Universidade Federal do Paraná
Alessandre Gomes de Lima – Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
Anderson Nunes da Silva – Universidade Federal do Tocantins – Campus
Antonio da Costa Cardoso Neto – Universidad de Flores – Buenos Aires
Antônio Alves de Fontes-Júnior – Universidade Cruzeiro do Sul
Ariane Fernandes da Conceição – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí – CEAD
Caio Vinicius Efigenio Formiga – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Charles Henrique Andrade de Oliveira – Universidade de Pernambuco
Egas José Armando – Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Irlane Maia de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso
Janyel Trevisol – Universidade Federal de Santa Maria
Jorge Fernando Silva de Menezes – Universidade de Aveiro
Jorge Luís Pereira Cavalcante – Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)
Kleber Farinazo Borges – Universidade de Brasília
Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília
Mara Lucia da Silva Ribeiro – Universidade Federal de São Paulo
Marcelo Silva de Carvalho – Universidade Federal de Alfenas
Marcos Garcia Costa Morais – Universidade Estadual da Paraíba
Maria Gorete Valus – Universidade Estadual de Campinas
Mônica Maria de Almeida Brainer – Instituto Federal de Goiás – Campus Ceres
Moacir Silva de Castro – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Paulo Roberto Duailibe Monteiro – Universidade Federal Fluminense
Pedro Henrique Ferreira Marçal – Universidade Vale do Rio Doce
Rafael Braga Esteves – Universidade de São Paulo
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Valéria Raquel Alcantara Barbosa – Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)
Wanderson Santos de Farias – Universidade do Desenvolvimento Sustentável
Yuni Saputri M.A – Nalanda University

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

S729e

Souza, Helenara Machado de.

Educação em Movimento - Diferentes olhares sobre o papel do Supervisor e do Orientador nas Escolas de Educação Básica [recurso eletrônico] / Helenara Machado de Souza, Fabrício Soares. – São José dos Pinhais, PR: Editora Seven, 2025.

Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6109-215-9

1. Educação. 2. Supervisão pedagógica. 3. Supervisor pedagógico. 4. Orientação pedagógica. 5. Orientadores pedagógicos. 6. Educação básica. I. Soares, Fabrício. II. Título.

CDU 37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

CDU: Educação 37

DOI: 10.56238/livrosindi202543-001

Seven Publicações Ltda
CNPJ: 43.789.355/0001-14
editora@sevenevents.com.br
São José dos Pinhais/PR

APRESENTAÇÃO

O cenário educacional contemporâneo impõe desafios complexos que exigem reflexão, pesquisa e, sobretudo, ações transformadoras. Este livro nasce do esforço coletivo de pesquisadores e educadores comprometidos em analisar, sob diferentes perspectivas, questões que atravessam a escola na atualidade, tais como a formação continuada de professores, o papel da supervisão e da orientação educacional, os processos de inclusão e os movimentos de inovação pedagógica.

Os capítulos aqui reunidos dialogam entre si ao apresentar experiências, análises e proposições que revelam a riqueza e a diversidade do campo educacional. Em um primeiro eixo, destacam-se discussões sobre a formação docente e a supervisão escolar, evidenciando como esses processos são fundamentais para qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer a prática docente nos anos iniciais da Educação Básica.

Em outro, sobressaem-se reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente no que se refere à inserção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, ressaltando a importância do compromisso ético e profissional de todos os agentes escolares. Por fim, emergem contribuições que exploram as demandas da inovação educacional, como a proposta da Educação 3.0, que convoca gestores, professores e coordenadores pedagógicos a repensarem seus papéis frente a uma geração de estudantes nativos digitais.

Mais do que um compilado de artigos acadêmicos, este livro constitui um convite ao diálogo e à ação. Ele busca inspirar professores, gestores, supervisores, orientadores e demais profissionais da educação a refletirem sobre suas práticas e a construírem, coletivamente, caminhos que tornem a escola um espaço de inclusão, aprendizagem significativa e inovação.

Que a leitura destas páginas instigue novos olhares, fortaleça práticas transformadoras e reafirme a educação como um direito, um compromisso social e uma possibilidade concreta de transformação da realidade.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	7
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE CRUZ ALTA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS	
Aline Rizzardi Machado, Maria da Graça Prediger Da Pieve.	
CAPÍTULO 2	22
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	
Ana Alice de Almeida Lopes, Helenara M. Souza.	
CAPÍTULO 3	35
ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: REGISTROS E SILÊNCIOS	
Ana Paula Röpke dos Reis, Dra. Maria Clara Ramos Nery.	
CAPÍTULO 4	49
GESTÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS ENCONTRADOS AO DESENVOLVER A ATIVIDADE EM UM EMPREENDIMENTO FAMILIAR	
Caroline Daronco Campos Romero Sanches, Helenara Machado de Souza.	
CAPÍTULO 5	63
ORIENTAÇÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS: UM ESTUDO A RESPEITO DO PANORAMA ATUAL	
Cristiane Raquel Kern, Helenara Machado de Souza.	
CAPÍTULO 6	83
O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Elaine Nazarete de Lima da Silva, Fabrício Soares.	
CAPÍTULO 7	99
O USO DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR SOB A ÓPTICA DE GESTORES E TÉCNICOS DE INFORMÁTICA	
Elisangela Fidencio, Helenara Machado de Souza.	
CAPÍTULO 8	117
OS DESAFIOS DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO 3.0: A PERCEPÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Izabel Cristina Vieira Martins, Armgard Lutz.	

CAPÍTULO 9.....135

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR NA PERCEPÇÃO DE UM GRUPO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS

Maria do Carmo Velasques Morossino, Me. Odilon Antonio Stramare.

CAPÍTULO 10.....153

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Patricia Saldanha Carpes, Fabrício Soares.

CAPÍTULO 11.....170

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tânia Berenice Alves Ferraz, Helenara Machado de Souza.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE CRUZ ALTA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS

Aline Rizzardi Machado

Formada em Ciências Biológicas, na Universidade de Cruz Alta
 Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta
 Especialista em Gestão Ambiental e Áreas Rurais pelo Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos, RS
 Mestre em Agronomia pela Universidade de Passo Fundo
 Pós-Graduada do Curso de Especialização Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e Orientação

Maria da Graça Prediger Da Pieve

Docente e pesquisador da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Supervisão e Orientação intitulado “Desafios da Educação Contemporânea e a Formação Continuada de Docentes da Rede Municipal de Cruz Alta: Avaliação e Perspectivas”. Teve por objetivo refletir sobre os processos de formação continuada da Rede Pública Municipal, procurando verificar as implicações à prática pedagógica e as novas demandas formativas frente aos desafios da sociedade e da educação contemporânea. Juntamente, buscou conhecer os pressupostos teóricos e legais sobre a formação continuada docente; avaliar o processo formativo de professores realizado pela Rede Pública Municipal e os impactos da mesma na prática docente; identificar demandas formativas frente aos desafios da sociedade contemporânea. A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, tendo como delineamento, a pesquisa de campo. Aconteceu nas vinte e duas (22) Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Cruz Alta, RS, com uma amostragem de cinquenta e oito (58) professores, concursados, participantes da formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os dados foram analisados e apresentados na forma de transcrições e tabelas com suas devidas discussões, fazendo-se um comparativo com a literatura existente. Os resultados permitem concluir que a maior parte dos pesquisados tem mais de 51 anos de idade (41,2% dos pesquisados), a idade é um fator que parece não influenciar na busca continuada do conhecimento uma vez que 89,6% dos professores participam da formação continuada oferecida pela SME, 65,5% buscam outras formações além da oferecida pela mantenedora. Quando se analisa a contribuição da formação continuada com a prática pedagógica diária, para 75,8% dos professores, as formações são importantes para o exercício diário da profissão. As oficinas e os seminários são as modalidades de formação que indicam como adequadas para a troca e construção do conhecimento no processo de formação. Por fim, surgem as demandas formativas, em que dezessete (17) temas foram citados, sendo a “inclusão”, “tecnologias de educação” e “dificuldades de aprendizagem” os assuntos que mais vezes foram mencionados.

Palavras-chave: Formação Continuada, Professores, Educação.

1 INTRODUÇÃO

Sabendo da indiscutível necessidade da formação continuada profissional, para qualificar e atualizar os profissionais em exercício da profissão, o artigo “Desafios da Educação Contemporânea

e a Formação Continuada de Docentes da Rede Municipal de Cruz Alta: avaliação e perspectivas" faz uma análise de como a formação continuada está sendo percebida e inserida no processo pedagógico diário do professor.

Os motivos que levaram à escolha da temática "formação continuada de professores" e delimitação na "rede pública municipal de Cruz Alta" para a realização desse trabalho final de conclusão de curso, dá-se em função de observações realizadas e da necessidade de conhecer e avaliar as percepções dos professores que constituem o corpo docente da rede municipal de educação. Assim deseja-se conhecer mais sobre o processo teórico/prático da formação continuada, seus resultados e anseios dos professores.

Este estudo teve por objetivo refletir sobre os processos de formação continuada da Rede Pública Municipal, verificar as implicações sobre a prática pedagógica e as novas demandas formativas frente aos desafios da sociedade e da educação contemporânea. Nos objetivos específicos desta pesquisa, está o desejo de conhecer os pressupostos teóricos e legais sobre a formação continuada docente, construído através da revisão bibliográfica; avaliar o processo formativo de professores realizado pela Rede Pública Municipal e os impactos da mesma na prática docente e identificar demandas formativas frente aos desafios da sociedade contemporânea.

A formação de professores é um processo que vai desde o curso que lhe habilita na profissão e passa a ser continuada por toda a vida, uma vez que estes profissionais são constantemente "ensinantes" e "aprendentes" nos processos pedagógicos da instituição de ensino onde atuam. A contemporaneidade apresenta ao professor uma diversidade de informações e de alunos e isto exige deles a constante busca por conhecimentos que saciem as necessidades agora apresentadas. Na maioria das vezes os "conhecimentos do momento" são muito diferentes daqueles replicados ao hoje professor. Aí está a importância fundamental de se formar e reformar continuamente.

A metodologia de pesquisa esteve pautada nos pressupostos da pesquisa de campo, e na análise qualitativa dos dados, buscando uma visão real sobre o assunto abordado, a qual conforme Gonçalves (2001) é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (2003), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - CAAE 03835118.1.0000.8091.

As Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Cruz Alta, RS (22 escolas) foram objetos deste estudo. Os dados desta pesquisa foram coletados através de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, disponibilizados à três (3) professores concursados de cada escola, escolhidos aleatoriamente, num total de cinquenta e oito (58) professores.

Os dados foram analisados e apresentados na forma de transcrições e tabelas com suas devidas discussões, fazendo-se um comparativo com a literatura existente.

O presente artigo está organizado em seções. Essa primeira seção trata da introdução. A segunda seção apresenta a pesquisa bibliográfica que contém: "conceito de educação ao longo do tempo"; "os desafios de ser professor na educação contemporânea" e "a formação continuada como processo de construção do profissional". A terceira seção faz a análise dos resultados e sua discussão. Por fim, na quarta e última seção são tecidas as considerações finais acerca do estudo realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico abaixo apresentado busca trazer informações extraídas da literatura e da própria legislação, acerca da formação continuada de professores: seus conceitos, os desafios da educação contemporânea e a formação como construção e aperfeiçoamento do profissional.

2.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

Antes de avaliar os processos de formação de professores, é importante buscar alguns conceitos e escritas de estudiosos da área com relação ao tema de estudo. Inicia-se a construção teórica, com conceitos sobre a educação, esta palavra que adquire amplos significados e que é tema de inúmeras discussões ao longo do tempo e da história.

Podemos iniciar com a reflexão de educação trazida por Brandão (1981),

“... assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.”

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 1981, p. 4).

Gadotti (2000), numa abordagem contemporânea, conceitua a educação como ambivalente: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta das necessidades de universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Arendt (2005, p.247) descreve a educação como sendo,

o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las à seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

O cenário que se apresenta sobre educação, na maioria das vezes está centrado em questões políticas de interesse. Os países que veem na educação a possibilidade de mudar e reconstruir a sociedade, investem nela. Aqueles que desejam ter o domínio das classes, pouco fazem ou pouco investem na educação. Por isso ao se falar NELA, não é somente o sentimento e o comprometimento do professor que trará qualidade ou sucesso à educação, mas sim o incentivo do Estado para que se obtenham novos resultados.

2.2 OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Considerando os breves conceitos de “EDUCAÇÃO”, busca-se autores que apresentam informações acerca da educação contemporânea e a formação continuada de professores. Parte-se da necessidade de entender os processos de desenvolvimento de novas propostas de trabalho, em atender aos anseios das crianças e adolescentes que o século XXI apresenta e junto disso, como instigar no professor o ímpeto da necessidade de formar-se a cada dia.

A necessidade de a escola mudar advém de mudanças na sociedade contemporânea sendo elas de cunho social, político, cultural e científico o que implica na obrigação do ser humano e das instituições repensarem sua forma de fazer e se organizar. Estes são tempos pós-modernos marcados pelo desenvolvimento da tecnologia de informação e comunicação (GADOTTI, 1993).

Sob esta mesma perspectiva, Imbernón (2010) alerta que a educação dos seres humanos, mais especificamente a instituição educativa e a profissão docente, desenvolve-se em um contexto marcado por mudanças vertiginosas no conhecimento científico, nas estruturas materiais, institucionais e sociais, nos meios de comunicação, na tecnologia, dentre tantas outras mudanças, e que tudo isso afeta a instituição educativa impondo novas funções e nova cultura profissional ao professor.

Hoje o professor é carregado de responsabilidades que perpassam pelo: ensinar, educar, cuidar, integrar, incluir e tantas outras, que na maioria das vezes não são responsabilidades da educação e sim das famílias ou de outros meios da sociedade, porém recaem à escola e aos professores os deveres de conduzir e constituir os seres humanos desde a infância até a fase adulta e, por todo o ciclo da vida.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 5).

Todas as mudanças e consequentes desafios exigem do professor o contínuo estudo e entendimento da sociedade e suas transformações, os processos de ensino e de aprendizagem necessitam ser avaliados e repensados constantemente, especialmente quando há “falhas” nos mesmos. Freire (2011) afirma que:

Ensinar é uma especificidade humana, também assegura que essa tarefa exige algumas competências, tais como: ter segurança, ser comprometido, saber escutar e ter competência profissional. Faz-se necessário entender que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Além do professor, a escola toda deve repensar suas propostas. Nóvoa (2006) destaca em primeiro lugar, a necessidade de construir outro modelo de escola, mostrando que continuamos fechados num modelo de escola inventada no final do século XIX e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos quatro muros, currículos rígidos, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino. Ainda nos discursos de Nóvoa (2009) ele afirma que: “temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século.

Quando se fala em reinventar a escola, é importante pensar que não há modelos prontos de novas metodologias que serão aplicadas e resolverão todos os “problemas” contemporâneos. Caberá sim, à equipe que constitui a escola, ao professor docente, o papel de repensar a educação que passe a contemplar as necessidades dos estudantes do novo século.

Para assumir esta tarefa de “construtor” de um novo projeto, os professores precisam encontrar um lugar legítimo, como sujeitos da sua formação, e do planejamento das ações pedagógicas. Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho, transferindo para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre o estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho (ROSA et al., 2017).

O novo professor precisa estar disposto a estudar, visto que lhe é cobrado um conhecimento amplo, em que tem que desenvolver um trabalho coletivo, interdisciplinar e transdisciplinar. É preciso estar aberto à comunicação e deve ler muito, falar e escrever bem, saber pesquisar, tomar decisões e resolver problemas. “O enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” (GADOTTI, 2011, p. 69).

Registra-se, portanto, a importância em se compreender que os saberes docentes não se limitam ao conhecimento de conteúdos específicos, mas se estendem a um conjunto muito mais amplo de conhecimentos relativos aos contextos social, econômico e político e à prática pedagógica, ou seja, compreendem um sentido mais amplo do saber fazer e saber ser (IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada é essencial, é um facilitador do trabalho do professor, é através dela que o professor prossegue na sua construção, encontra meios para seu fortalecimento profissional, com isso melhora a qualidade do que ensina e atrai a atenção daquele que aprende.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E TEÓRICOS

A legislação brasileira traz documentos que versam sobre a formação dos profissionais da educação. Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) no título VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, na redação dos Art. 61 a 65, aparecem mudanças importantes no contexto da formação dos profissionais da educação, ao salientar que a formação se faça em “cursos reconhecidos”. O parágrafo único do Art. 61 trata da formação dos profissionais e fala da capacitação em serviço:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I** – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II** – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III** – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

No ano de 2015, entrou em vigência a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta resolução, no Capítulo VI, trata da “Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério” onde, no artigo Art. 16, é feita a seguinte redação:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Esta mesma resolução, o Art. 17, Parágrafo 1º descreve o que envolve a formação continuada, cuja explicação é dada pelos incisos abaixo:

- I** - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II** - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III** - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV** - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V** - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI** - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII** - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015).

A formação continuada de professores em exercício na profissão, na maioria das vezes, é um processo provocado pela mantenedora, sendo assim, as propostas de formação devem ser discutidas com o coletivo de professores, para que os mesmos se constituam como sujeitos do processo, afim de não haver resistências. Uma vez que se entende a formação continuada como um processo ao longo do tempo, uma política pública destinada ao entendimento do significado de educar na contemporaneidade.

Segundo, Alvarado-Prada *et al* (2010) a formação do professor é um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. É uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Muitas vezes percebem-se angústias, medos, desmotivação na caminhada profissional, carregada pela morbidez da desvalorização salarial, do não reconhecimento profissional, do desrespeito do aluno, da falta de incentivo da sociedade e dos governos. Tais condições deixam de constituir o profissional ao longo do tempo, garantindo muitas vezes, a existência apenas do professor transmissor de conteúdos.

Os educadores têm vivido nos últimos tempos, mais especificamente nas duas últimas décadas, e talvez mais precisamente na última década, um conflito entre o que aprendem da teoria veiculada nos cursos de formação de professores, em especial nas licenciaturas, e o que fazem diariamente no exercício do magistério. É como se estudassem para serem trabalhadores intelectuais na formação das novas gerações e no cotidiano se deparassem com uma atividade de labor, consumidos nas 40 ou 60 horas semanais de aplicação de uma tarefa mecânica de ensino, sem reflexão sobre como os sujeitos deste contexto, professores e alunos, aprendem como é o mundo e como este poderia vir a ser, de acordo com suas concepções (ROSA *et al.*, 2017, p.1050).

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços em formação mútua, nas qual cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (VASCONCELLOS, 1996, p. 79).

A formação continuada hoje é esperada pela maioria dos professores das escolas públicas, como sendo função única e exclusiva da mantenedora (Secretaria de Educação, Coordenadoria de Ensino ou Ministério de Educação). As formações ofertadas demandam recursos, e na maioria das vezes, são ainda feitas nos moldes tradicionais: palestras, congressos, seminários de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes (BARRETTO, 2015, p. 695).

O processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, no qual a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (ROSA *et al.*, 2017, p.1048).

A formação continuada de professores deve ser uma proposta à longo prazo, não deve ser excludente, e deve levar em consideração o diálogo para construção de propostas que contemplem a educação contemporânea.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados que agora serão analisados e discutidos resultaram da aplicação de questionários estruturados, dirigidos à sessenta e seis (66) professores das vinte e duas (22) escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Cruz Alta. É importante destacar que apenas cinquenta e oito (58) retornaram.

As questões investigativas constantes no questionário trouxeram informações sobre o perfil dos professores e possibilitaram analisar o processo formativo e sua relação com a prática bem como, conhecer as demandas de formação continuada sob o olhar do professor.

3.1 O PERFIL DOS PROFESSORES

A primeira parte do questionário é estruturada por questões relativas a sexo, idade e formação, e possibilitou traçar o perfil dos professores, sendo que 96,55% são mulheres e 3,44% são homens. Todos são licenciados e concursados na rede. A Tabela 01, apresenta os dados relativos a faixa etária dos pesquisados.

Tabela 01: Idade dos professores que responderam aos questionários.

Idades	Número de Professores	Porcentagem
Até 40 anos	11	18,9%
De 41 a 50 anos	15	25,8%
Mais de 51 anos	24	41,2%
Não responderam	8	13,79%

Fonte: Autora (2019).

Estes dados nos mostram que vinte e quatro (24) professores, 41,2% dos pesquisados, estão acima de 51 anos, próximos, portanto, ao final de carreira ou aposentados, o que pode influenciar na busca de formação continuada.

Melhorar a qualidade da educação, os processos de ensino e aprendizagem, a integração entre os professores através da formação continuada é um ideal que não será alcançado, se não considerarmos nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais. Assim a faixa etária é um fator importante a ser observado quando se planeja uma formação, por ali se pode perceber e conhecer as necessidades. É fato a necessidade de um contínuo processo formativo, tendo em vista as rápidas mudanças no contexto social, que constantemente “apresentam novos alunos” com novas necessidades e diferentes formas de aprender.

3.2 ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA

Na intenção de avaliar a formação continuada dos professores oferecida pela Rede Pública Municipal e os impactos da mesma na prática docente, algumas perguntas foram elaboradas.

Ao questionar sobre a participação nas formações continuadas, 89,6% dos pesquisados responderam que participam das formações e 10,3% responderam que participam parcialmente, nenhum deles respondeu que não participa. Quando questionados sobre a busca de formação, além da oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), 65,5% responderam que buscam outras formações, 22,4% buscam parcialmente e 12,0% não buscam formação além da ofertada pela rede municipal.

Os dados acima nos mostram que 89,6% dos professores são participativos nas formações oferecidas pela SME, e que 65,5% deles participam de outras formações além da oferecida pela mantenedora. Estes resultados demonstram que apesar do perfil etário do professor, estes buscam atualizações, o que mostra sua responsabilização profissional. Os professores pesquisados, pelas suas respostas, nos mostram sua responsabilização sobre a continuidade na sua formação profissional, quando não deixam de buscar a formação, mesmo no final da carreira docente

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (LIBÂNEO, 2008, p. 389).

Quando questionados sobre a contribuição da formação continuada na prática em sala de aula, 75,8% responderam que contribui, 6,8% responderam que não e 17,2% responderam que a formação continuada contribui parcialmente. Nas vozes dos próprios professores, observa-se a importância que atribuem à formação:

PROFESSOR 09: Com certeza, conseguimos nos atualizar para melhorar o trabalho.

PROFESSOR 28: A formação continuada nos auxilia a fazermos uma reflexão da prática, rompendo com o tradicional nos permitindo explorar as necessidades específicas.

PROFESSOR 41: Ela traz informações e nos faz repensar nossas ações.

As respostas, de um modo geral, afirmam que a formação continuada tem significado para o desenvolvimento do trabalho do professor, sendo através de atualizações nas suas áreas, na reflexão e no estímulo de novas práticas ou no repensar suas ações. Entende-se que a existência de um processo

contínuo de formação ao longo do tempo fará com que o docente mantenha-se estimulado e atualizado no processo de ensinar.

Quando questionados sobre a modalidade da formação que julgam ser mais adequada para a construção do conhecimento, a opção “oficina” foi assinalada vinte e nove (29) vezes, a “formação em grupos” foi marcada vinte e cinco (25) vezes, “seminários” nove (9) vezes, “palestras” seis (6) vezes e “congresso” foi mencionado apenas uma (1) vez. As justificativas, escolhidas aleatoriamente, foram:

PROFESSOR 42: As oficinas nos trazem sugestões de atividades práticas para aplicar em sala de aula.

PROFESSOR 28: A formação em grupos é muito positiva, pois podemos discutir os interesses e possibilidades e o que acontece em cada escola, na convivência com os alunos, cada um contribuindo, formulando e reformulando seus objetivos com opiniões diferentes.

PROFESSOR 5: Adoro os seminários, pois há o relato de práticas e a possibilidade de buscar conhecimentos novos.

PROFESSOR 55: Prefiro as palestras, mas depende da abordagem.

A legislação que determina a obrigatoriedade da formação continuada dos professores é a lei maior da educação - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96. Consta em seu Art. 62, § 1º, que a "União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (BRASIL, 1996). Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), esclarece as múltiplas dimensões e atividades que a mesma pode envolver, dentre elas: atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima.

A dimensão coletiva (grupos) e as oficinas, constituem-se atividades mais procuradas e preferidas pelos respectivos professores. As oficinas pedagógicas se caracterizam como estratégia metodológica ativa, de caráter teórico-prático, envolvendo uma temática e permitindo a troca, a participação e a interação de todos. Dessa forma, os professores, sujeitos da pesquisa, são participativos e afirmando que a formação contribui para a prática pedagógica. Mas, também, como se observa nos pequenos excertos dos professores, também participam de seminários (trocas de experiências), palestras e formação em grupos.

3.3 AS DEMANDAS FORMATIVAS

Outro objetivo desta pesquisa trata de identificar as demandas formativas frente aos desafios da sociedade contemporânea. Para isso elaborou-se uma questão sobre assuntos e/ou temas que deveriam ser abordados na formação continuada e que não foram contemplados nos últimos anos. Assim 55,17% dos professores responderam que existem outros assuntos com necessidade de discussão na formação continuada de professores.

Tabela 02: Assuntos ou temas citados pelos professores, que deveriam ser abordados na formação continuada.

Sugestões de assuntos ou temas	Número de vezes que foram citados
AEE (Atendimento educacional especializado)	1
Atividades práticas para trabalhar com alunos especiais	2
Autoestima do professor	2
Avaliação	1
BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	4
Como melhorar o interesse e o comprometimento do aluno	1
Cultura da Paz	1
Dificuldades de aprendizagem	5
Ensino através de projetos	2
Inclusão	10
Tecnologias na educação	5
Legislação atualizada em Educação	2
Multisseriação	3
Práticas e assuntos relacionados a Educação Física	2
Relações interpessoais	1
Saúde do Professor	4
Trocas de experiências nos anos iniciais	1

Fonte: Autora (2019).

A tabela acima permite conhecer as demandas da rede, sendo que merece destaque a necessidade professor de formações voltadas para inclusão, dificuldades de aprendizagem e tecnologias na educação.

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais interagimos. Aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 369).

É importante considerar que a formação continuada não ocorre somente quando é oferecida em forma de curso, oficina, palestras, etc., ela se dá diariamente, podendo ser a escola onde o professor atua um importante espaço de formação. A troca de experiências com o outro professor, a

criação de novos projetos e com isso a necessidade de estudo, o incentivo da direção e supervisão escolar e o reconhecimento da própria escola como estrutura formativa são processos contínuos de formação do docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Artigo trouxe informações sobre o tema que envolve os “Desafios da Educação Contemporânea e a Formação Continuada de Docentes da Rede Municipal de Cruz Alta: Avaliação e Perspectivas”.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível conhecer teorias e legislação que envolve a formação continuada de professores, compreendendo-a como um processo permanente e parte integrante do desenvolvimento profissional do professor. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores, sendo de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. A pesquisa possibilitou analisar, a partir das vozes dos próprios professores, a formação continuada ofertada pela rede municipal e conhecer as demandas formativas da rede.

Constatou-se que 41,2% dos professores possuem mais de 51 anos de idade, porém, para esses professores, a idade é um fator que parece não influenciar na busca continuada do conhecimento, uma vez que 89,6% dos professores participam da formação continuada oferecida pela SME e 65,5% buscam outras formações, além da oferecida pela mantenedora. Quando se analisa a contribuição da formação continuada com a prática pedagógica diária, 75,8% as formações são importantes para o exercício diário da profissão.

As oficinas e os seminários são as modalidades de formação que os professores indicam como adequadas para a troca e construção do conhecimento. Sugerem várias demandas formativas, sendo a “inclusão”, as “tecnologias de educação” e as “dificuldades de aprendizagem”, os temas mais solicitados.

Dessa forma, como propostas futuras, está a necessidade de direcionar as formações continuadas aos temas sugeridos pelos professores e estruturá-las em oficinas e formações em grupos, já que estas são as estratégias, que segundo os professores, gera maior discussão e aproveitamento.

A pesquisa, além de um suporte teórico para discussão da temática formação continuada, oferece dados para serem apresentados à Secretaria Municipal de Educação, a fim de que a formação continuada possa ser melhor conduzida, buscando-se cada vez mais a inserção do professor na construção do conhecimento. A formação de professores inicial e continuada, constitui-se em uma linha de pesquisa e uma fonte inesgotável de conhecimento, sendo necessário, pesquisas constantes. Fica o convite aos leitores desse estudo, professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T.C; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e proposta. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago, 2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 20, n.62, p. 679 – 701, 2015.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 29 de agosto. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

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

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

IMBERNÓN, F. **A formação docente e profissional. Formar-se para a mudança na incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista Educacion**. n. 350. 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es. Acesso em: 20 out. 2018.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **In: Conferência no Sindicato dos Professores de São Paulo.** São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROSA, G. A. da.; GROSH, M. S.; LORENZINI, V. P. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p.1037-1055, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871>>. E-ISSN: 1982-5587.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** São Paulo: Cortez, 1996.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Ana Alice de Almeida Lopes

Helenara M. Souza

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo trazer alguns aspectos considerados importantes a respeito da Orientação Educacional, bem como alguns apontamentos a respeito de três (03) Instituições de Ensino que possuem cursos de pós-graduação voltados à Orientação Educacional, além de uma breve história da Orientação Educacional, bem como a figura desde profissional no campo educacional. Para que isto fosse possível, embasamo-nos em autores como Lia R. Giacaglia e Wilma M. A. Penteado (2011), Antônio Carlos Gil (2008) e Mírian P. S. Grinspun (2008), além de algumas leis, fazendo, então, um trabalho de cunho qualitativo e bibliográfico. Por fim, este trabalho pode analisar os PPCs dos cursos de pós-graduação lato sensu em Orientação Educacional de duas Instituições de Ensino Superior, constatando que estas possuem como intuito a oferta de cursos qualificados que possam contribuir para uma sociedade mais harmoniosa e justa.

Palavras-chave: Orientação Educacional, PPCs, Pós-graduação.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos desafios de um mundo contemporâneo em constante movimento, nota-se a importância do profissional de Orientação Educacional, que, em situações difíceis dentro do ambiente escolar, deve estar preparado para intervir e auxiliar toda a comunidade escolar.

Em vista disso, este trabalho analisará os PPCs (Projetos Pedagógicos de Cursos) dos cursos de pós-graduação lato sensu em Orientação Educacional, e observará de que forma são organizadas suas grades curriculares, quais são suas propostas e os fatores relevantes para a formação destes profissionais, bem como os atributos que os diferenciarão dos profissionais de outras instituições.

A pesquisa visa verificar como deve ocorrer a formação do Orientador Educacional no que se refere a cursos de pós-graduação Lato Sensu, a partir do seu Projeto Pedagógico do Curso. Também será analisada a abordagem dada ao tema “Orientação Educacional”, suas referências indicadas nas propostas dos cursos analisados, e da mesma maneira, a legislação referente à formação do profissional que exerce a função de Orientador educacional e qual o seu papel no ambiente escolar.

Tendo em vista atingir tais propósitos, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, constituindo-se do tipo pesquisa documental, a qual será realizada através da análise de documentos disponíveis, sendo eles os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pós-graduação Lato Sensu que habilita

o profissional a desempenhar a função de Orientador Educacional. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental ocorre através do estudo valendo-se de materiais que não obtiveram uma análise crítica ou que ainda podem ser reconstituídos de acordo com os objetivos da pesquisa. Esta pesquisa incide a partir da exploração de fontes documentais. Existem, primeiramente, os documentos que não receberam qualquer tratamento analítico. Mas também os documentos, que de alguma forma, já foram analisados (GIL, 2008).

O referente estudo visa analisar de que maneira se constituem os Projetos Pedagógicos de cursos de pós-graduação Lato Sensu em Orientação Educacional, assim como verificar suas propostas curriculares e de que maneira garantem a qualidade de ensino adequada para a formação do profissional de Orientação em Educação.

Tendo como objeto de estudo os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pós-graduação Lato Sensu que habilitam o profissional a desempenhar a função de Orientador Educacional, ofertado em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas.

Para a coleta de dados será elaborada uma ficha avaliativa, que buscará analisar de que forma decorre a formação do orientador educacional em cursos de pós-graduação Lato Sensu, além de identificar o número de disciplinas ofertadas sobre o tema, a carga horária destinadas a tais disciplinas, ementa e objetivos, uma vez que tais profissionais poderão vir a atuar como orientadores educacionais.

A fim de prosseguir com a análise dos dados obtidos a partir da ficha avaliativa, será desenvolvida a análise quanti-qualitativa, através da interpretação de tabelas e por meio de categorização, conforme for o mais apropriado. Por se tratar de uma pesquisa documental, entende-se como dispensável a avaliação do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa) da instituição.

2 ORIENTADOR EDUCACIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Desde os tempos remotos sabe-se da importância das pessoas mais velhas instruírem as mais jovens para a sobrevivência. A incumbência de orientar sempre acabou por ser responsabilidade dos familiares ou pessoas muito próximas. De acordo Giacaglia e Penteado (2011, p. 4) “[...] mais tarde passou-se a se repensar formas de orientação, cada vez mais a família foi perdendo espaço na educação que passou a ser confiada à instituição escolar.”

O primeiro marco importante para a história da OE (Orientação Escolar), que trouxe uma transformação para a educação formal, ocorreu durante a Revolução Industrial. Nesta época, em busca de emprego, os adultos saíam de suas casas e as crianças passaram a ser educadas por terceiros. Segundo Giacaglia e Penteado (2011, p. 4) “[...] como grande parte da população adulta se encontrava

também ocupada nas incipientes indústrias, a solução foi agrupar os educandos, em números cada vez maiores, em instituições formais e especializadas [...]”

Giacaglia e Penteado ainda afirmam que “[...] entre 1890 e 1930, houve uma grande preocupação com a inserção das crianças na vida urbana, o que acarretou em promulgação de leis sobre o trabalho infantil, e a inserção obrigatória das crianças na educação formal [...]” (2011, p. 4). As mesmas alegam que, para poder atender uma população heterogênea, seria necessário a contratação de muitos professores e funcionários escolares (GIACAGLIA & PENTEADO, 2011). Mas, para auxiliar os professores na realização de um trabalho mais profundo e delicado com os alunos, passou-se a pensar em especialistas que pudessem dar o suporte necessário para resolver problemas dos alunos em diversos âmbitos.

Começou-se, ainda, a perceber a necessidade da existência nas escolas de especialistas para trabalhar com os professores e na assistência aos alunos, assistência essa que não se limitaria à área da saúde física, que poderia ser cuidada fora dos estabelecimentos de ensino (Giacaglia e Penteado, 2011, p. 4).

A Orientação Escolar poderia fazer a verificação de alunos com problemas psíquicos que seriam encaminhados para os psicólogos. Assim, as tarefas desenvolvidas por um Orientador Escolar, seriam abrangentes, uma vez que cuidaria de todos os estudantes (GIACAGLIA & PENTEADO, 2011). E assim a Orientação Escolar ressurgiu.

Ele seria responsável também por diferentes aspectos da vida escolar, como os relacionamentos entre alunos e destes com a escola, com os professores e demais funcionários, trataria ainda com os pais dos alunos, exercendo várias outras funções [...] (Giacaglia e Penteado, 2011, p. 5).

No Brasil, a Orientação Escolar surge por influências estrangeiras, principalmente dos EUA (Estados Unidos da América), com uma legislação não correspondente à realidade brasileira, a OE foi implantada no Brasil de forma superficial (GIACAGLIA E PENTEADO, 2011). E ainda para Giacaglia e Penteado (2011) a legislação referente à Orientação Educacional no Brasil está muito avançada, o que não condiz com a realidade na prática, pois a lei ficou apenas no papel.

Trata-se da obrigatoriedade legal da existência da OE nas escolas públicas do país. Tal obrigatoriedade, constante com todas as letras na Lei nº 5.692/71, sem, portanto, qualquer possibilidade de interpretações divergentes, não foi cumprida no longo período em que tal lei encontrava-se em vigor (Giacaglia e Penteado, 2011, p. 19).

Assim como nos outros países, a Orientação Escolar surge como Orientação Vocacional e Profissional, decorrente da industrialização e urbanização de alguns estados brasileiros, que necessitava de um novo tipo de formação escolar (Giacaglia e Penteado, 2011). A contribuição do

engenheiro suíço Roberto Mange, foi fundamental para a criação do serviço de Orientação e Seleção Profissional, este que foi contratado pelo governo para lecionar na Escola Politécnica de São Paulo, em 1924. (Giacaglia e Penteado, 2011).

Nos Estados Unidos a Orientação surge com o intuito de formar futuros profissionais para mão de obra, e no Brasil não é diferente, no começo era apenas Orientação Vocacional. O pioneiro da implantação da OE modernizada no Brasil foi o professor Lourenço Filho, educador e entusiasta do movimento “Escola Nova”, porém, ainda com um forte viés de interesse profissional.

Nota-se, pelas finalidades citadas, que a OE proposta por Lourenço Filho, apesar de pioneira e de incluir no título do serviço por ele criado a expressão educacional, ainda estava eivada de preocupações de caráter profissional e vocacional, até com predominância destes sobre os puramente educacionais (Giacaglia e Penteado, 2011, p. 22).

Mais uma vez Giacaglia e Penteado (2011) descrevem que em 1938 o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) criou uma subdivisão para implantar a OE no Brasil, tentando desvencilhar a OE da Orientação Profissional, os métodos utilizados por ela prevaleceriam. Em 1942 a OE aparece, pela primeira vez, na legislação federal brasileira. Ela se encontra nas chamadas Leis Orgânicas do Ensino, criadas para cada uma das diferentes modalidades do ensino secundário existentes na ocasião.

A existência da OE na legislação nacional, ocorreu em um período bastante curto, de menos de três décadas, porém teve intensa e importante presença na legislação nacional. É necessário, entretanto, ter sempre na lembrança o fato de que a legislação, na maior parte das vezes, disse respeito mais a uma situação ideal, ao desiderato do legislador, do que aquilo que, na realidade, ocorria na prática (Giacaglia e Penteado, 2011, p. 24).

Na década de 50 ocorreu grande preocupação na formação dos orientadores, ocorreram diversos seminários, simpósios e reuniões de estudos por todo o país, para que os orientadores pudessem melhor desempenhar suas funções (Giacaglia e Penteado, 2011). Com relação à década de 1960, Giacaglia e Penteado (2011, p. 27) “[...] embora conforme já relatado, houvesse Or. E. atuando há várias décadas e a portaria que regulamentou o exercício da profissão [...] datasse de 1958, o primeiro registro de um profissional de OE junto ao MEC foi concedido na década de 1960”.

Na década de 1970 tornou-se obrigatório a OE nas escolas e apesar da legislação não ser cumprida, houveram grandes avanços relacionados a legislação e formações. Já em 1980 as Faculdades de Educação continuavam a formar e habilitar novos orientadores, porém essa década marca a desvalorização do profissional de OE. Entre os problemas encontrados, Giacaglia e Penteado (2011) destacam o não cumprimento da lei que tornava obrigatória a existência da OE nas escolas, a

não realização de concursos públicos, falta de preparo para os alunos de OE, o desconhecimento sobre o assunto da sociedade e dos próprios educadores.

De acordo com Giacaglia e Penteado (2011), em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, não se encontra a obrigatoriedade da existência da OE nas escolas, e caso ela seja mencionada na lei, é apenas de forma parcimoniosa. As leis ficaram confusas e o descaso com esses profissionais acarretaram no desaparecimento da Orientação Educacional das escolas.

Enquanto todos concordariam que uma escola, depois da exigência de alunos, não pode prescindir de professores, de direção, de secretaria e seus funcionários, de pessoal para limpeza, e porteiro, de merendeira e eventualmente de bibliotecária e de outros auxiliares, alguém sentiria falta ou colocaria em dúvida a existência de uma escola que não contasse com pelo menos um Or.E? A resposta mais provável a essa questão seria não. Há uma grita geral da sociedade, dos pais ou dos alunos pela falta de um SOE ou de um Or.E. nas escolas? Parece óbvio que não. Alguns até perguntariam, o que é Or.E? (Giacaglia e Penteado, 2011, p. 47).

O descaso com a Orientação Escolar por parte do governo e dos próprios setores da educação, está fazendo com que não tenha vagas em escolas públicas nem particulares, e as funções específicas de um Orientador Educacional sejam desempenhadas por outros profissionais. De acordo com Giacaglia e Penteado “[...] felizmente, ainda há formandos em OE. Possivelmente, por vocação, por interesse ou pelo gosto pessoal, ou ainda pela possibilidade de empregos em escolas particulares, e até fora do ambiente escolar” (2011, p. 48).

Na década de 1960, de acordo com Giacaglia e Penteado (2011), foi promulgada a Lei nº 5.567 de 21/12/1968, que teve por finalidade regulamentar a profissão do Orientador Educacional, e então foi promulgado o Decreto nº 72.846 de 26/9/1973, que veio regulamentar a Lei nº 5.567/68. **O Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, estabelece:**

Art. 1º constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino do 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenado e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (BRASIL, 1976, p. 1).

Para Giacaglia e Penteado (2011), a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 1971, Lei nº 5.692/71, tornou obrigatória a existência da Orientação Educacional nas escolas de 1º e 2º graus, que mais tarde seria revogada pela Lei nº 9.394/96.

Art.33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.
Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei (BRASIL, 1971).

De acordo com Brasil (1996) “art. 64. A formação de profissionais de Orientação Educacional será realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” E apesar do esforço de inúmeras Instituições de Ensino em ofertar cursos de Orientação Escolar, e do interesse de educadores em cursá-los, a legislação acaba por desvalorizar esta profissão que faz parte do alicerce de qualquer ensino de qualidade. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 estabelece que a Orientação Educacional acaba por não ser obrigatória, como consta no artigo 64, nos tipos de profissionais da educação (GIACAGLIA & PENTEADO, (2011).

Na instituição escolar, o orientador educacional é um dos profissionais da equipe de gestão que tem uma importante função, pois está sempre auxiliando os alunos e educadores em todas as situações em que seja necessária a sua presença. Em sua prática diária esse profissional deve saber lidar com problemas que poderão ocorrer na escola, portanto, este profissional deve ter formação técnica e como características pessoais deve gostar de ter contato diretamente com todos os tipos de alunos e pessoas (GIACAGLIA & PENTEADO, 2011). O orientador deve saber dar atenção para todos os alunos da escola e não apenas para os que apresentam problemas.

Tomando a Orientação Educacional como uma colaboradora do processo pedagógico, observamos sua atuação, hoje, de forma clara e transparente nos novos paradigmas das ciências humanas voltados para as exigências e novas necessidades do mundo moderno (GRINSPUN, 2008, p. 13).

Grinspun (2008) se refere ao passado histórico da Orientação Educacional com um conceito de se fazer estimativas psicológicas e terapia, proporcionando condições para o aluno construir seu próprio conhecimento através da socialização. Por isso é que a orientação atual está ligada à formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive.

O indivíduo deve construir o conhecimento através da elaboração de relações, as mais abrangentes possíveis. Orientador pode ajudar o aluno na interpretação das ações do meio, na construção da representação mental dessas ações, discutindo, refletindo, interpretando o contexto, o orientador pode colaborar com a passagem do significado do meio externo para as reflexões pertinentes ao próprio indivíduo (GRINSPUN, 2008 p. 154).

A prática de orientação deve iniciar através do conhecimento acerca da realidade do aluno, considerando que a geração de jovens contemporânea é digital, tecnologia esta que nem sempre é segura e adequada. O que acaba por transferir ao orientador a função de utilizar-se de recursos tecnológicos para atrair a atenção dos alunos, e assim, ensiná-los a utilizar a tecnologia com autonomia e responsabilidade. Portanto, tanto orientadores como professores, dentro de sala de aula, podem e devem valer-se das mídias e recursos diferenciados para criar um “link” com seus alunos.

De acordo com Grinspun (2008) é inconcebível que educadores não estejam adequados a realidade do trabalho, da tecnologia, das novas relações sociais, pois desconhecer tais assuntos pode trazer prejuízo aos alunos.

O orientador poderá utilizar-se de inúmeros recursos disponíveis (como um jornal, um vídeo, uma entrevista, uma fotografia etc...) para fornecer elementos iniciais que sirvam de fontes esclarecedoras ou provocadoras ao objetivo desejado. Convém lembrar que esta proposta, mais do que todas as outras, deve ser planejada de acordo com a realidade existente, valorizando aspectos cognitivos e afetivos. O que se pretende na proposta em que o aluno é o sujeito da construção do conhecimento é possibilitar-lhe a resolver seus próprios problemas, dúvidas e indagações, sendo capaz de caminhar para a solução dos mesmos com as reflexões necessárias (GRINSPUN, 2008 p. 156).

A orientação deve compreender o desenvolvimento do aluno, do homem, do ponto de vista cognitivo e afetivo (GRINSPUN, 2008). Atualmente caminha-se para a construção de uma nova prática de orientação e para novos objetivos do orientador, que deverão ser gerados e iniciados na escola, juntamente com os alunos, a partir de suas reais necessidades. Para Grinspun (2008, p. 184) “[...] o eixo condutor do trabalho do orientador é construir, junto com o aluno, as condições facilitadoras e desejáveis ao seu desenvolvimento, o mais pleno possível”. A atual Orientação Escolar deve valorizar todas as competências e habilidades que cada aluno tem, colaborando para que os jovens participem conscientemente na construção de seus próprios saberes.

2.1 ORIENTADOR EDUCACIONAL NA PRERROGATIVA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Para a análise dos PPCs dos cursos de pós-graduação lato sensu em Orientação Educacional, foram encontradas três (03) IES (Instituições de Ensino Superior), foi elaborada uma ficha avaliativa a partir das informações disponíveis na página na Internet dos respectivos cursos, o que possibilitou verificar as diferenças existentes entre cada curso, desde a nomenclatura do curso até a carga horária destinada aos componentes curriculares voltados à Orientação Educacional.

Quanto a nomenclatura dada ao curso que visa a habilitação do profissional em Orientação Educacional, verificou-se as seguintes denominações:

- **Universidade Estadual do Rio grande do Sul:** UERGS, apresenta o curso com a denominação de Gestão em Educação: Supervisão e Orientação;
- **Instituição de Educação Superior A¹:** o curso é denominado como Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, especialização em Orientação Educacional;
- **Instituição de Educação Superior B²:** intitula-se Especialização em Orientação Educacional.

¹ Para preservar a Instituição não será descrito seu nome.

² Para preservar a Instituição não será descrito seu nome.

O tempo de duração dos cursos pode variar de 06 a 18 meses, sendo que a UERGS e a Instituição B ofertam os cursos na modalidade presencial, e a Instituição A oferta seu curso na modalidade de educação a distância – EAD e semipresencial.

Abaixo, na Tabela 01, é apresentado o número total de disciplinas ofertadas durante o decorrer dos cursos de pós-graduação lato sensu em Orientação Educacional por cada uma das instituições pesquisadas.

Tabela 01: Total de disciplinas ofertadas

Instituição de ensino Superior – IES	Total de disciplinas ofertadas
UERGS	15
Instituição de Educação Superior A	10
Instituição de Educação Superior B	08

Fonte: a Autora (2019)

Analisando a tabela percebe-se que o número de disciplinas ofertada varia de 08 a 15, de acordo com a Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018, do Ministério da Educação, que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu, denominados cursos de especialização. Seu artigo 7º estabelece que para cada curso de especialização será previsto Projeto Pedagógico de Curso (PPC), contendo matriz curricular, carga mínima de 360 horas, composição do corpo docente, processos de avaliação da aprendizagem, etc.

Na Tabela 02, é apresentado o número de disciplinas voltadas a Orientação Educacional, nos respectivos cursos em cada uma das instituições pesquisadas.

Tabela 02: N° de disciplinas referentes à Orientação Educacional

Instituição de ensino Superior – IES	N° de disciplinas
UERGS	02
Instituição de Educação Superior A	01
Instituição de Educação Superior B	06

Fonte: a Autora (2019)

Percebe-se que nestas IES são ofertados entre 01 a 06 componentes curriculares em que os conceitos referentes à Orientação Educacional devem ser estudados.

A Tabela 03, apresentada a seguir, traz a carga horária de cada componente curricular por instituição.

Tabela 03: Nome de disciplinas e IES

Instituição de ensino Superior – IES	Disciplinas ofertadas	Carga horária
UERGS	Fundamentos e atuação da orientação educacional	30 horas
	Prática em Orientação Educacional	60 horas
Instituição de Educação Superior A	Práticas Pedagógicas do Orientador Educacional	45 horas
Instituição de Educação Superior B	Ética na Orientação Educacional	Não consta
	Metodologia da Orientação Educacional I	Não consta
	Metodologia da Orientação Educacional II	Não consta
	Orientação na Contemporaneidade	Não consta
	Prática da Orientação Educacional I	Não consta
	Prática da Orientação Educacional II	Não consta

Fonte: a Autora (2019)

Pode-se verificar que o curso da UERGS apresenta duas disciplinas voltadas ao ensino da Orientação Educacional, e a Instituição A apresenta apenas uma. Enquanto a Instituição de Educação Superior B oferta seis disciplinas, sem expor a carga horária individualmente de cada uma, e sim o período inteiro do curso que totaliza 540 horas de aula.

Outro aspecto que se considerou importante, que foi possível verificar com esta pesquisa, é o fato de que ambas as instituições ofertam disciplinas referentes à prática da Orientação Educacional.

Os dados aqui analisados foram obtidos a partir das informações disponibilizadas na internet pelas instituições pesquisadas e por elas informadas no item Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Apesar da importância da publicação deste documento na internet para que haja melhorias para o ensino nos Cursos de Pós-graduação, houve grande dificuldade em encontrar esses documentos tão relevantes para a Educação.

A seguir pode-se analisar as ementas das disciplinas voltadas ao ensino de Orientação Educacional no Curso de Pós-graduação da UERGS e da Instituição de Educação Superior A:

Tabela 04: Ementa das disciplinas

Instituição de Educação Superior- IES	Ementa das disciplinas ofertadas
UERGS	<p>Nome da disciplina: Fundamentos e atuação da Orientação Educacional</p> <p>Carga horária: 30 horas</p> <p>Ementa: Estudo dos conhecimentos teórico-práticos para o exercício da orientação educacional no contexto educacional, como uma das dimensões da gestão escolar, entendida de forma democrática e participativa, que concretiza a função social da instituição educacional, visando o desenvolvimento integral dos educandos em espaços escolares e não escolares.</p>

UERGS	<p>Nome da disciplina: Prática em Orientação Educacional</p> <p>Carga horária: 60 horas</p> <p>Ementa: O estágio supervisionado articula os aspectos teóricos e práticos do exercício da Orientação Educacional em instituições educacionais caracterizando os espaços de atuação. Desenvolve proposta de atuação considerando a realidade, a legislação vigente e os aportes teóricos da área.</p>
Instituição de Educação Superior A	<p>Nome da disciplina: Práticas Pedagógicas do Orientador Educacional</p> <p>Carga horária: 45 horas</p> <p>Ementa: A pedagogia e a orientação educacional. Fundamentos da orientação educacional. As características e as práticas do orientador educacional. Criando espaços para educar. O orientador e o planejamento. Passos para o planejamento do orientador. O orientador escolar: agente de mudanças. Profissionais abertos para a educação do futuro. O orientador: gestor, líder, dirigente, organizador e criador. Orientador: postura crítica e reflexiva. O orientador e as novas tecnologias / a função da escola e a família. Atuação, habilidades e competências do orientador educacional.</p>
Instituição de Educação Superior B	Não consta

Fonte: a Autora (2019)

Analisando as ementas da UERGS do componente curricular “Fundamentos e atuação da Orientação Educacional” pode-se observar a preocupação em garantir com que o acadêmico possa compreender a importância do futuro orientador educacional conhecer e desenvolver suas reais funções dentro do ambiente escolar.

Na segunda ementa do componente curricular “Prática em Orientação Educacional”, constatou-se que a universidade UERGS preocupa-se em demasia com a formação de seus acadêmicos aliando teoria e prática, respeitando a legislação. Oportunizando aos alunos construir seus próprios aprendizados e tornarem-se profissionais mais completos.

Através da ementa da instituição de ensino A, “Práticas Pedagógicas do Orientador Educacional”, pode-se observar que a sua abordagem é ampla e reflexiva, além da preocupação com uma educação voltada para as novas gerações.

A Instituição de educação B, a exemplo de outras instituições de educação, apresenta na internet apenas fragmentos de seu PPC, não expondo ementa e carga horária de seus componentes curriculares. Pode-se apenas observar que o curso aborda especificamente disciplinas e conteúdos relacionados diretamente a Orientação Educacional.

Tabela 05: Bibliografia referente às disciplinas

Instituição de Educação Superior	Bibliografia das Disciplinas oferecidas
UERGS	<p>Disciplina: Fundamentos e atuação da Orientação Educacional</p> <p>Bibliografia básica: GRINSPUN, Mirian P.S. Z. (org). A prática dos Orientadores Educacionais. São Paulo, Cortez, 2008.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: _____ Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF livros, 2003.</p> <p>SOMMER, Luís H.; BUJES, Maria I. E. Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora Ulbra, 2006.</p> <p>VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.</p>
	<p>Disciplina: Prática em Orientação Educacional</p> <p>Bibliografia básica: GRINSPUN, Mirian P.S. Z. (org). A prática dos Orientadores Educacionais. São Paulo, Cortez, 2008.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: _____ Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF livros, 2003.</p> <p>SOMMER, Luís H.; BUJES, Maria I. E. Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora Ulbra, 2006.</p> <p>VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.</p>
Instituição de Educação Superior A	Não consta
Instituição de Educação Superior B	Não consta

Fonte: a Autora (2019)

Apenas a Instituição UERGS apresentou as referências bibliográficas a serem utilizadas durante o curso, pode-se observar que as obras são relativamente recentes, posteriores ao ano 2000, o que ressalta o interesse em ofertar um ensino atualizado.

A partir da análise dos PPCs, constatou-se que as IES buscam ofertar um ensino que considere o desenvolvimento integral dos acadêmicos contemplando os aspectos teóricos e práticos do exercício da Orientação Educacional. Pode-se verificar que ambas as instituições estão engajadas por um planejamento voltado para o futuro, em formar orientadores criativos, reflexivos capazes de realizar diversas funções em prol do bem-estar da comunidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após compreender melhor a trajetória da Orientação Escolar, observou-se que em tempos de outrora tinha-se como objetivo básico oferecer sessões terapêuticas até chegar aos tempos atuais em que o orientador escolar tem o poder em suas mãos de fortalecer toda uma comunidade escolar através de suas práticas voltadas para a construção da cidadania.

Se por um lado existe grande avanço tecnológico e de comunicação, e a vida cotidiana se tornou muito mais prática, por outro lado, a cada dia surgem novos conflitos, sejam eles por questões de violência física e emocional, preconceito, bullying, dificuldades de aprendizagem, entre outros, que interferem de forma direta na vida escolar, impossibilitando o desenvolvimento dos alunos. Sabendo de tudo isso, as Instituições de Ensino Superior são cautelosas em realizar o planejamento de seus PPCs com intuito de formar profissionais que possam exercer suas funções como mediadores no processo de uma construção coletiva, fortalecendo toda e qualquer inserção social dentro e fora do ambiente escolar.

Ao decorrer da pesquisa ocorreu grande dificuldade em encontrar PPCs na internet, dificultando a análise, porém, não impedindo o aprendizado, pois as três fichas analisadas demonstraram a importância de planejar e evidenciaram de maneira objetiva o percurso dos cursos.

Finalizando, os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados, pois pode-se analisar os PPCs dos cursos de Pós-graduação Lato Sensu, assim como suas propostas, e qual a estratégia das IES para ofertar cursos de qualidade que possam contribuir para uma sociedade mais justa e harmoniosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

BRASIL, 1976. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/1970-1979/d72846.htm>>. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

BRASIL. **Nº 1, de 6 de abril de 2018.** Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

GIACAGLIA, Lia R. A.; PENTEADO, Wilma M. A. **Orientação educacional na Prática.** 6ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINSPUN, Mirian P.S.(Org.). **A prática dos Orientadores Educacionais.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: REGISTROS E SILÊNCIOS

Ana Paula Röpke dos Reis

Pedagoga formada pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - URI Santo Ângelo Pós-Graduanda do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação

Dra. Maria Clara Ramos Nery

Orientadora

Docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Doutora em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia

Especialista em educação transformadora: pedagogia, teorias e práticas, estudos culturais e psicanálise e análise do contemporâneo

RESUMO

Este artigo foi oriundo da análise de atas de reuniões pedagógicas de uma escola pública municipal. Os documentos evidenciaram a discussão e indicação de caminhos que a escola pôde seguir para resolução de problemas como também questões importantes para a escola. Se pesquisou temáticas discutidas nas reuniões pedagógicas da escola da rede pública municipal de Cruz Alta-RS, nos últimos cinco anos. São as ramificações: interpretar, investigar e analisar a necessidade das discussões temáticas nas reuniões pedagógicas; tabular os assuntos discutidos nos encontros dos professores da escola e verificar se foram construídos encaminhamentos para a resolução dos problemas. A pesquisa descritiva – qualitativa, sendo procedimento para a coleta dos dados a leitura destas atas, levantando-se assuntos abordados e encaminhamentos. Estes dados foram analisados qualitativamente com ficha de avaliação e, organizados em categorias. Constatou-se que encaminhamentos que poderiam ser realizados com a participação do corpo docente na discussão dos problemas tornam-se difíceis de alcançar sem a participação destes. Entende-se aluno e docente como centro do processo formativo e, os encaminhamentos das necessidades destes devem ser realizados em planejamento e execução para que a escola não perca sua natureza de ferramenta no desenvolvimento social. Na pesquisa realizada, tais questões não estiveram presentes nos registros da escola, o que sinaliza, para uma concepção de que não somente em termos governamentais, mas em termos das instituições escolares, algo está deixando de ser realizado, perante a presença de impasses e contradições.

Palavras-chave: Reunião, Pedagógica, Participação, Qualidade na educação.

1 INTRODUÇÃO

Analisar documentos do ambiente educacional traz o diálogo entre a teoria e prática num contexto onde a permanente busca pelo saber e sua ressignificação deve acontecer constantemente. Ainda, para a gestão educacional e, especificamente para os supervisores educacionais, o documento “ata de reunião” pode evidenciar a discussão junto aos colegas professores e a indicação de caminhos que a escola pode seguir não só para a resolução de seus problemas pontuais como também questões que os docentes julgam importantes serem apropriadas dentro da escola para evitar possíveis incômodos.

As atas das reuniões pedagógicas devem trazer as tensões entre as forças existentes dentro da escola, não sendo, portanto, somente um produto isento. E, ainda se tal documento constitui-se como um retrato superficial das reuniões, pode-se indagar sobre a falta de registro específico dos problemas, bem como o desenvolver do processo para resolução dos mesmos.

Com base nas afirmações acima, e contemplando tanto a dedução quanto a indução, buscamos compreender o quadro contextual atual da educação pública brasileira. Este cenário é marcado pela escassez de verbas para atender com qualidade às necessidades das escolas, o que denota um elemento que interpela a qualidade da educação brasileira.

Observa-se, também, uma baixíssima participação do núcleo familiar do aluno na escola, o que pode ser resultado da desconexão entre os pilares Família e Escola e interpela diretamente a efetividade do processo educativo. Ademais, o campo educacional evidencia a desvalorização do profissional professor, manifestada tanto na carência de uma política de incentivo à formação continuada quanto no discurso governamental e, ainda, na remuneração extremamente baixa da classe. A soma desses fatores também denota um forte elemento que interpela a qualidade da educação brasileira, pois compromete a atração e retenção de talentos e o desenvolvimento profissional contínuo.

Assim, foi estabelecido como tema da pesquisa anteriormente realizada: abordagem das temáticas discutidas nas reuniões pedagógicas de uma escola da rede pública municipal de Cruz Alta–RS nos últimos cinco anos, para que, a partir da análise destes documentos e dados se conseguisse vislumbrar como as reuniões pedagógicas têm contribuído na discussão dos problemas educacionais concretos da escola bem como na formação contínua do grupo de professores, visando a qualidade na educação. No trabalho de abordagem da temática proposta, construímos como problema investigativo: quais foram as temáticas discutidas nas reuniões pedagógicas de uma escola da rede pública municipal de Cruz Alta–RS nos últimos cinco anos?

Para se trabalhar esta questão, elaborou-se como objetivo geral: “Pesquisar, as temáticas discutidas nas reuniões pedagógicas de uma escola da rede pública municipal de Cruz Alta–RS”, nos últimos cinco anos. As ramificações deste, como objetivos específicos, foram: interpretar, investigar e analisar a necessidade das discussões de tais temáticas nas reuniões pedagógicas; tabular os assuntos discutidos nos encontros dos professores da escola e verificar se foram construídos encaminhamentos para a resolução dos problemas existentes na instituição a partir dos temas abordados.

Logo, esta pesquisa caracterizou-se como descritiva - qualitativa porque visou investigar as temáticas discutidas nas reuniões pedagógicas da referida escola e tabulou-se cada temática buscando os possíveis entrecruzamentos das mesmas (quando necessário).

Como instrumento e procedimento para a coleta dos dados, realizou-se leitura das atas das reuniões pedagógicas, levantando-se os assuntos abordados nestas reuniões e seus possíveis encaminhamentos. Os dados coletados foram analisados qualitativamente a partir de ficha de avaliação e, estes dados organizados em categorias: 1. Pedagógicos; 2. Serviço de Orientação Educacional (SOE); 3. Assuntos Administrativos. Tomou-se a categoria 1. Pedagógicos e observou-se a quantidade com que apareceram e, se constavam nas mesmas os encaminhamentos para a resolução dos problemas.

O presente artigo está subdividido da seguinte forma: primeira seção, Referencial Teórico o qual embasou a análise dos dados tabulados; segunda seção traz os Resultados e Discussões tendo como ponto de partida o entrecruzamento com os objetivos específicos da pesquisa e, na última seção as Considerações Finais com a apresentação dos resultados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresenta-se nesta seção o embasamento teórico que orientou a investigação, interpretação e análise dos dados resultantes da pesquisa.

2.1 REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ESPAÇO PARA PLANEJAMENTO E FOMENTO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

As reuniões pedagógicas da escola são fundamentais para se entender a realidade da escola e organizar projetos para suprir as necessidades da mesma. Quando as reuniões não cumprem sua função condicionam o ato de educar e até mesmo podem servir como empecilho para os fazeres pedagógicos. José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha (1997, p. 75) trazem que “O tema da reunião administrativa e pedagógica é o planejamento e a organização do trabalho na escola”, logo, entende-se que este espaço serve para estabelecer caminhos, para organizar alternativas, não só para o planejamento do professor em sala de aula, em seu Plano de Ensino, como também para identificar fragilidades da escola bem como construir pontes para a resolução destas questões.

Sirlei de Lourdes Lauxen (2004, p. 39) concorda ao escrever que:

[...]para que a escola cumpra sua função de oferecer uma educação voltada para a transformação social, é importante que se propiciem aos professores e professoras momentos nos quais possam refletir sobre a sua prática, como um suporte teórico que os subsidiem na construção de possíveis propostas de ação e que esse espaço de construção seja compreendido e interpretado por todos, em forma de parceria.

Como afirma Lauxen(2004), a reunião pedagógica torna-se espaço para ações reflexivas sobre a prática não só de cada professor em sala de aula como para a equipe diretiva vislumbrar possibilidades para a resolução de problemas. Também, cabe frisar o espaço que se tem nestas reuniões para o planejamento coletivo das ações para a melhoria da qualidade da educação da escola porque a partir da discussão compartilhada se pode vislumbrar caminhos diferentes ou ampliar seu próprio ponto de vista.

Ora, planejar é um verbo comumente utilizado nos espaços escolares. Segundo o dicionário Michaelis Online, planejar é “Fazer planos para; programar, projetar; Ter como intenção”. Assim, este verbo é fundamental para a aplicação de outro: Executar. Romão e Padilha (1997):

Dessa forma, planejar, em sentido amplo, é responder a um problema, isto é, estabelecer fins e meios que apontem para a sua superação, visando a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo, necessariamente, o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem com quem e para quem se planeja.

Constata-se, então, que planejar e executar se encontram em relação de interdependência. Romão e Padilha (1997) trazem a importância do planejamento e da execução de ações, a partir do contexto da escola para se traçar e construir objetivos onde, se culmine, na melhoria dos processos, na resolução de problemas para chegar-se a uma educação de qualidade.

Estes autores (1997, p. 81) ainda afirmam que:

Com tal compreensão e prática, estaremos desvelando o mito do planejamento e enxergando, inclusive, o seu caráter político e ideológico, pois, ao se definir objetivos, metas, metodologias de ação, formas de avaliação do trabalho na escola etc., estamos fazendo opções, estamos atribuindo às nossas ações educativas caráter transformador ou conservador. Dessa forma, o planejamento educacional e a organização do trabalho escolar, pensados e acompanhados por todos e para todos, não serão atividades meramente burocráticas, técnicas, como tem ocorrido no país nos últimos anos; será, ao contrário, um verdadeiro exercício da cidadania, porque envolverá a participação e a tomada de decisões da população em relação a um serviço que lhe é prestado pelo Estado.

Desta forma, o planejamento, muitas vezes, parece algo difícil de pensar e quase intangível à ideia da sua realização. Isto se deve não só pela falta de verba, mas também pela falta de políticas públicas eficientes e claras que geram desmotivação ao corpo docente e a equipe diretiva. E, quando uma equipe diretiva preenche a lacuna do planejamento, pode se deparar ainda com ditames burocráticos e procedimentos tecnicistas caso não estejam alicerçados na busca de ações claras que objetivem a qualificação do ensino e, as melhorias da escola

Assim, planejar não é um verbo que anda sozinho porque o planejamento pelo simples planejar não é o suficiente. Para que haja a qualificação dos processos educativos na escola, a partir do planejar deve-se vir o Executar. Pura Lucia Oliver Martins (1998) contribui com reflexões sobre as dificuldades e contradições entre a ponte que deve existir entre o planejamento e a execução planejado. Segundo Martins (1998, p. 67):

Na base, essa problemática está fundamentalmente na dicotomia teoria-prática, na separação entre concepção e execução, marca predominante da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista. A participação pela qual os professores estão lutando implica, dentre outras coisas, recuperar o controle sobre o processo e o produto do seu trabalho.

Martins (1998) coloca os professores como centro do processo de planejamento e execução das atividades na escola. Isso acontece porque estes são o elo mais importante entre a equipe diretiva e o público-alvo: os alunos. Lauxen (2004, p. 41) concorda quando afirma que: “Para operar essas mudanças, é importante, pois, o exercício coletivo, através de um planejamento participativo, um planejamento capaz de organizar a escola como uma construção também coletiva.”

Ora, uma construção feita com as mãos de todos, de uma forma participativa evidencia-se a partir de uma equipe diretiva que exerça uma gestão democrática como forma de trabalho. Mesmo que o diretor seja um preposto do Estado, ainda, este pode buscar o diálogo, o estudo, a teorização e a reflexão com o grupo de docentes na escola. E, o espaço para estas ações é, também (e principalmente), a reunião pedagógica.

José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (2006) trazem alguns apontamentos que enriquecem este estudo quando afirmam que “A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática [...] proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola”. Logo, ao buscar a participação da comunidade escolar, tendo o corpo docente como elo (o que pode ser feito a partir de uma Gestão Democrática), pode-se ter uma visão maior e melhor das dificuldades da escola e, com o planejamento a fim de buscar metas, alcançar a qualidade na educação. A grande questão é verificar-se se isto se realiza no contexto das escolas brasileiras, diante de suas condições de possibilidade, pois o campo educativo nacional possui impasses e contradições que devem ser consideradas, investigadas e analisadas.

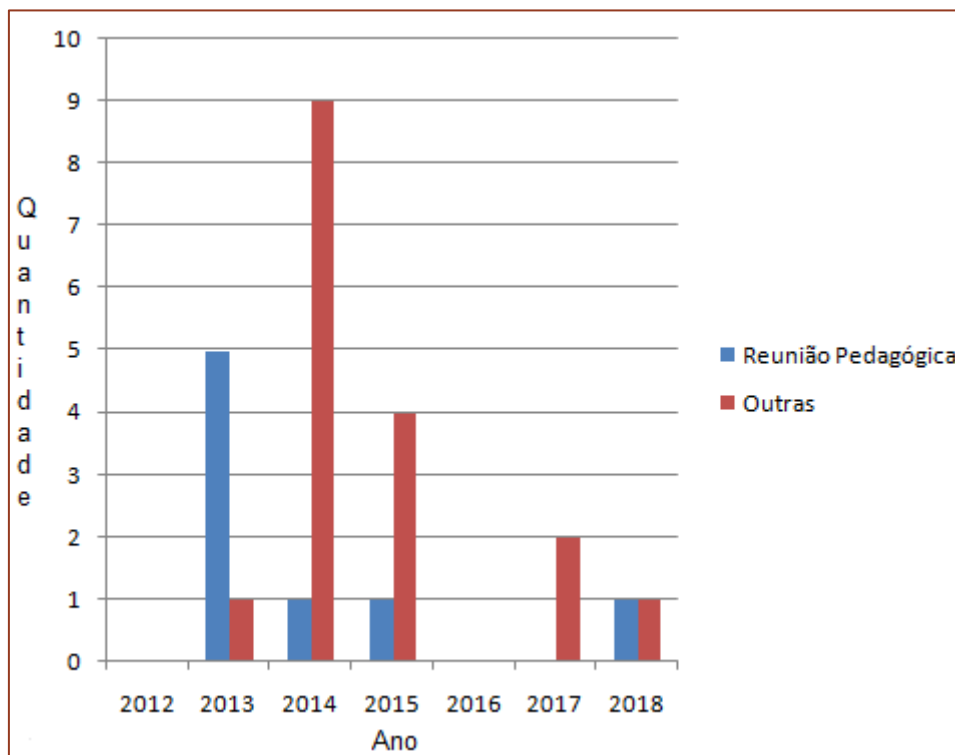
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como ferramenta da análise de dados foi construída uma ficha avaliativa para abordar as atas do “Livro de Atas Pedagógicas” de uma escola municipal de Cruz Alta/RS dos últimos cinco anos. Este livro conta com termo de abertura datado de vinte e nove de agosto de dois mil e doze. A ficha

contou com os seguintes itens: número da Ata, a fim de verificar a quantidade de registros por ano; data, com o objetivo de verificar a periodicidade das reuniões pedagógicas registradas; temas abordados, com o intuito de verificar quais assuntos foram discutidos em reunião e atender ao objetivo específico de “tabular os assuntos discutidos nos encontros dos professores da escola”; número de presentes objetivou ainda a verificação da participação do corpo docente e equipe diretiva nas reuniões; natureza da reunião, a fim de destacar os trabalhos realizados durante as reuniões pedagógicas; endereçamentos resultantes de deliberação de reuniões anteriores, a fim de atender ao objetivo específico de investigar se foram construídos encaminhamentos para a resolução dos problemas na escola a partir dos temas abordados nas reuniões pedagógicas; buscou-se ainda responder a seguinte questão: representa a reunião pedagógica ou registro de indisciplina de aluno? Esta questão surgiu por entender-se que o espaço da reunião pedagógica na escola é fundamental para se compreender a realidade da escola em dimensão mais ampla e organizar projetos para suprir as necessidades da mesma. De outra parte, também verificar se as reuniões pedagógicas ficam apenas circunscritas às questões de indisciplina. Quando as reuniões não cumprem sua função condicionam o ato de educar e até mesmo podem servir como empecilho para os fazeres pedagógicos. Entende-se que esta questão também contempla o objetivo específico de “interpretar, investigar e analisar a necessidade das discussões de elementos contextuais da escola nas reuniões pedagógicas”, uma vez que, transformando este espaço ou seu livro de registro em mero instrumento de catalogação de indisciplina de alunos, se desnatura, se descaracteriza a reunião pedagógica em sua essência.

O livro conta com vinte e cinco atas, sendo a primeira datada de vinte e um de março de dois mil e treze e a última de doze de setembro de dois mil e dezoito. Portanto, um espaço temporal de quase cinco anos e meio, resultando em média de uma ata a cada dois ou três meses. No ano de dois mil e doze, quando foi aberto o livro, não houve nenhum registro. Este foi um espaço de tempo de quatro meses (29 de agosto à 31 de dezembro de 2012). Em dois mil e treze, o livro conta com seis atas; em dois mil e quatorze, ocorreram dez registros de reuniões (este foi o ano com maior movimentação); em dois mil e quinze foram cinco registros; em dois mil e dezesseis não aconteceram registros de reuniões em ata; no ano de dois mil e dezessete foram registradas duas reuniões e em dois mil e dezoito também duas reuniões com registro no livro ata. No entanto, apesar do livro ata ser titulado “Livro de Atas Pedagógicas”, observou-se que nem toda a ata tem esta finalidade. Abaixo, um gráfico avaliativo da natureza de cada reunião dividido por ano (Gráfico 1: Natureza das reuniões):

Gráfico 1: Natureza das reuniões



Fonte: Autor (2019)

No Gráfico 1, num primeiro momento um aspecto chama a atenção, o fato de dois anos não existir nenhum registro de reuniões 2012 e 2016. Em dois mil e doze, abriu-se o livro ata, mas somente sua utilização iniciou de fato em dois mil e treze. Iniciaram-se os registros e, abruptamente, são interrompidos em dois mil e dezesseis. A partir destes dados e, considerando o referencial teórico, entende-se que não aconteceram reuniões pedagógicas que se desse a devida significação, já que não houve preocupação em registrar alguma reunião pedagógica (se ocorreu). Recobrando Libâneo e Pimenta (2006) a participação da comunidade escolar no cotidiano da escola faz com que se tenha uma visão mais nítida das necessidades da escola e, a partir do planejamento, pode-se organizar encaminhamentos para a resolução destes. Este aspecto faz evidenciar uma segunda característica do gráfico anterior: a predominância de registros de indisciplina de alunos em detrimento das reuniões pedagógicas. Logo, nítida é a necessidade da escola em buscar caminhos para diminuir a indisciplina em seu contexto. No entanto, não se verifica nenhum registro de reunião pedagógica que traga o tema “indisciplina” para estudo e discussão dos professores, a fim de que estes possam buscar um caminho para sanar esta dificuldade e melhorar a qualidade da educação na instituição.

Não se afirma aqui, que no período de outubro de dois mil e quatorze a agosto de dois mil e dezoito, não ocorreram reuniões pedagógicas na escola. No entanto, a falta de registro destas dificulta traçar os caminhos de crescimento da equipe de professores, bem como a história da própria comunidade escolar, com seus avanços e retrocessos. A partir disso, passou-se a se buscar

compreender o silêncio ou silenciamento de registros em documentos de um grupo de pessoas num determinado período histórico.

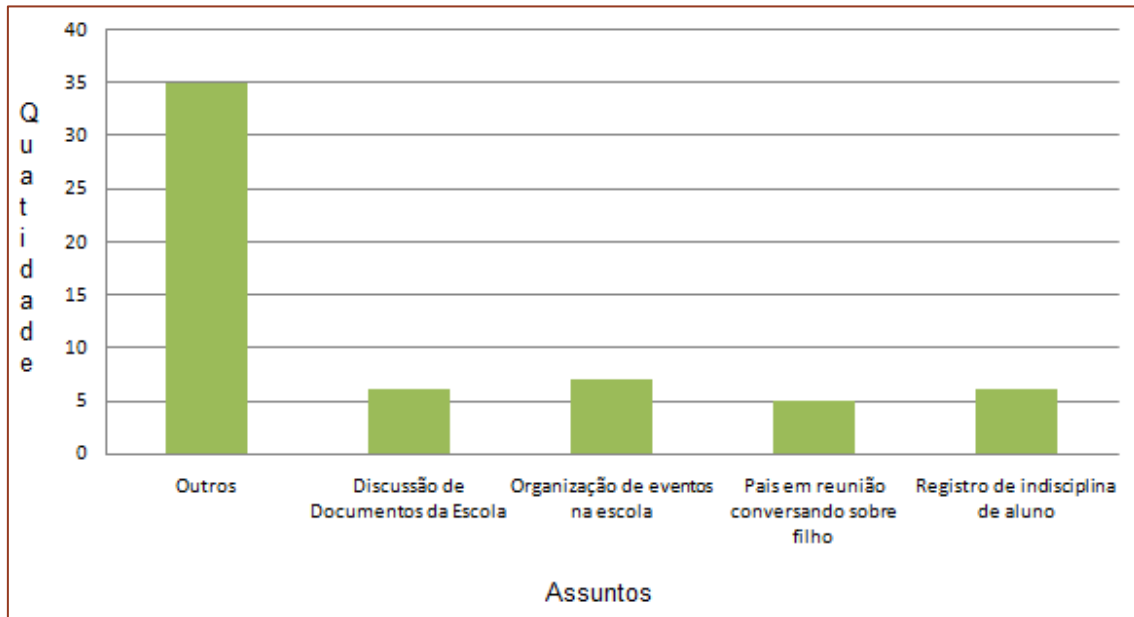
O silêncio, muitas vezes, é tido como algo não importante já que nada foi dito/escrito. No entanto, Eni Puccinelli Orlandi (2007) traz este aspecto. Para a referida autora: "há um sentido no silêncio (ORLANDI, 2007, p. 12)." Há, a princípio, duas maneiras de se compreender o silêncio. Conforme Orlandi (2007, p. 11-12):

1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras;
2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio, mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do implícito.

Entende-se que as duas maneiras podem muito dizer em um texto/fala porque: 1. Quando há palavras, mas estas não traduzem o que se quer dizer e 2. O silenciamento, onde acontece um apagamento das memórias. Nestas duas situações o silêncio corrói as pessoas e traz desafios ao pesquisador. No entanto, estes desafios abrem outra questão importante: o “não-dito” torna visível aspectos que, se houvesse um texto escrito, talvez não se percebesse (ORLANDI, 2007, p. 15). Neste caso, o não-escrito é considerado não-dito e, pode-se realizar uma relação com a persistência dos registros de indisciplina. Caso a escola estivesse vivenciando uma gestão democrática, o problema da indisciplina teria sido levado ao grande grupo (no caso, reunião pedagógica) para estudo, discussão e levantamento de hipóteses para sanar esta dificuldade que estava atrasando a melhoria da educação na escola. Logo, entende-se que a equipe diretiva estava isolada e remediando situações de dificuldade à proporção que estas vinham surgindo. O silenciamento designa assim, a ausência do compartilhar com os professores sobre questões de indisciplina. Neste sentido nos pareceu que esta (indisciplina) ficou circunscrita a gestão, quando a indisciplina envolve professores, supervisores e gestores em realidade. Numa escola com estas características (isolamento da equipe diretiva, remediação de problemas e falta de diálogo com a comunidade escolar), tanto as reuniões pedagógicas para formação quanto o planejamento para atingir metas ficam relegados à segundo plano afetando a qualidade na educação.

Quanto à **necessidade das discussões das temáticas nas reuniões pedagógicas**, foi organizado o gráfico abaixo (Gráfico 2: Temáticas discutidas nas reuniões) com a **tabulação dos assuntos discutidos nos encontros dos professores da escola**.

Gráfico 2: Temáticas discutidas nas reuniões



Fonte: Autor (2019)

O Gráfico 2, traz as temáticas discutidas entre 2012 e 2018 na escola pesquisada. São as temáticas: Aprovação do calendário letivo; Organização dos Projetos da escola; Discussão de Documentos da Escola; Escolha de professor para representar o corpo docente em evento/comissão; discussão dos planejamentos dos professores; horário de funcionamento da escola/data de entrega de documentos; Apresentação/Escolha de materiais didáticos; Organização de eventos na escola; discussões didático-pedagógicas; Organização de reunião com pais; pais em reunião reclamando de professores; equipe diretiva orientando professor em relação à reclamação de alunos; pais em reunião conversando sobre filho; registro de indisciplina de aluno; orientação para alunos; orientação para pais; prestação de contas; orientação quanto as funções dos funcionários; planejamento de acessibilidade.

Observa-se que as temáticas discutidas nas diversas reuniões fazem parte de uma gama de diversos assuntos. Tais assuntos podem ser divididos em três grandes categorias: 1. Pedagógicos; 2. Serviço de Orientação Educacional (SOE); 3. Assuntos Administrativos. Desta forma, tem-se a seguinte disposição:

- **Pedagógicos:** Aprovação do calendário letivo, Organização dos Projetos da escola, Discussão de Documentos da Escola, Escolha de professor para representar o corpo docente em evento/comissão, discussão dos planejamentos dos professores, horário de funcionamento da escola/data de entrega de documentos, Apresentação/Escolha de materiais didáticos, Organização de eventos na escola, discussões didático-pedagógicas, Organização de reunião com pais, equipe diretiva orientando professor em relação à reclamação de alunos.

- **Serviço de Orientação Educacional (SOE):** Pais em reunião reclamando de professores, pais em reunião conversando sobre filho, registro de indisciplina de aluno, orientação para alunos, orientação para pais.
- **Assuntos Administrativos:** Prestação de contas, orientação quanto as funções dos funcionários, planejamento de acessibilidade.

Os diversos assuntos abordados trazem seu grau de importância dentro do contexto da escola em dado momento. No entanto, a pesquisa se ateve aos assuntos discutidos dentro do caráter pedagógico, considerando o que assinala Lauxen (2004), da importância não só da reunião pedagógica, mas do aproveitamento que se tem deste momento, fazendo dele um espaço de uma prática consciente.

Ao retomar a leitura das atas percebe-se que tanto as ideias dos “Projetos da escola” quanto da “Organização de eventos da escola” são trazidas pela equipe diretiva e informados aos professores. A partir disso, eles devem providenciar a efetivação dos projetos e/ou eventos. Em nenhum momento abriu-se espaço para que professores pudessem sugerir projetos de trabalho para a escola a partir do que observam de seus alunos em sala de aula, não se encontrando registros deste aspecto nas atas. Ainda, quanto aos projetos (que devem ser aderidos por todas as turmas da escola), estes são elencados no início do ano, prevendo o ano inteiro. Não há indícios nas atas de que algum possa ser modificado conforme necessidade da escola. No entanto, se salvam duas situações descritas na ata um de dois mil e treze: quando trata da escolha do representante dos professores junto ao Conselho Escolar e quando se define o horário de funcionamento da escola. Nestas duas situações se escreve “Ficou combinado”, logo, esta expressão dá a ideia de discussão para que haja a “combinação”.

Ao olhar-se para as proposições de Lauxen (2004) no que se refere a reuniões pedagógicas, ela propõe que estas se tornem um grupo de investigação-ação “que vai dialogar, encontrar saídas para o seu trabalho na sala de aula e discutir ações coletivas para a escola” (LAUXEN, 2004, p. 75). Mesmo existindo um grande problema detectado nas atas (a indisciplina de alguns alunos, pontualmente) não há registro de criação de grupo de estudo ou qualquer formação para trabalhar esta questão na escola. Problema este que interfere diretamente na qualidade da educação oferecida pela escola, já que em diversas atas se descreve a interrupção de aula e até mesmo a evacuação de uma sala de aula devido à indisciplina de um aluno:” Em seguida pulou a janela da sala de aula, recusou-se a receber ordens. Foi necessário deslocar toda a turma para outra sala, pois o aluno estava muito alterado”, constante na ata de 02/2015.

A partir desta discussão da influência que este problema na escola (indisciplina) reflete na qualidade na educação da mesma, torna-se importante trazer outro dado registrado nas fichas de

avaliação e que, acabam influenciando a análise acima. Das 25 reuniões, 12 tiveram características deliberativas, 22 com características informativas e nenhuma com descrição formativa (considera-se que numa mesma reunião pode haver diversos assuntos discutidos e, portanto, uma mesma reunião pode ter mais de uma característica). O dado alarmante é: não houve NENHUMA reunião formativa promovida pela escola e para os professores desta em cinco anos. Considera-se reunião pedagógica formativa aquela em que se leva determinado assunto para socializar e discutir com o grupo de professores baseando-se no contexto da escola (e seus problemas) e em teóricos da educação, gerando aprofundamentos e novas concepções até mesmo nos fazeres pedagógicos que visem a qualidade na educação.

Destaca-se este ponto por entender que as reuniões pedagógicas são fundamentais para a constante construção do ato da educação. A escola em questão não tem nenhum registro de utilização do espaço das reuniões pedagógicas para utilizar a discussão, o conflito de ideias e a leitura de teóricos para enriquecer os debates e contribuir para a qualidade do ato educativo, de outra parte, a análise do gráfico demonstra grande preocupação com a realização de eventos na escola. Então temos, ausência de ações de conteúdos formativos e potencialização na organização de eventos, mas eventos relacionados a integração com a comunidade, mas não eventos relacionados a formação e aprimoramento do professorado. Este fato, pode sinalizar para um dos impasses e entraves ao processo de desenvolvimento da educação nacional, enquanto as reuniões pedagógicas se destinam a discussões não relativas ao fazer pedagógico.

Outro ponto importante destacado no processo de pesquisa foi: **verificar se foram construídos encaminhamentos para a resolução dos problemas na escola a partir dos temas abordados nas reuniões pedagógicas.** Constatou-se que somente houve registro de encaminhamento em duas ocasiões. Destas somente uma se teve retorno: na ata seis de dois mil e treze (06/2013), após leitura do Regimento Escolar, houve acréscimo de adendo a fim de contemplar a Resolução 07/2013 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que trata da idade mínima que cada criança deve ter acesso à Educação Infantil. O adendo foi escrito e aprovado após lido. Na ata dois de dois mil e quatorze (02/2014) foi apresentado o novo Regimento Escolar com o adendo e aprovado por todos. O registro em que se teve um encaminhamento, mas que não se retomou com soluções ou dificuldades, se refere à ata três de dois mil e quinze (03/2015). Nesta, um pai de um aluno da Educação Infantil foi chamado na escola para conversar com a equipe diretiva e com representantes da Secretaria Municipal de Educação. A escola questiona ao pai quanto ao cotidiano do aluno e sua personalidade. O pai conta sobre seu dia a dia e também que o aluno perdeu a avó recentemente e foi diagnosticado com autismo. A partir disso, “A professora ‘N’ sugeriu que a família procure um acompanhamento de fonoaudiólogo, psicólogo e traga um laudo para a escola”. No final da ata está registrado: “Ficou

combinado que formaremos uma equipe para um melhor resultado”. No entanto, nas atas posteriores não há retomada da situação do aluno e tampouco registro de ações da equipe que auxiliaria para melhores resultados. Esta situação torna-se preocupante já que este problema certamente se repete na escola com outros alunos que possam ser diagnosticados com autismo ou outra particularidade. Ora, se formada a equipe que auxiliaria nestas situações, muito agregaria qualidade na educação da escola. No entanto, não há outros registros da formação ou atuação da equipe e tampouco de encaminhamentos relacionados a situação do aluno.

O que pudemos constatar acima é a ausência de continuidade no âmbito da resolução do problema existente, refletindo o que vivemos no campo educacional brasileiro na presença constante do descontínuo. Cabe ainda salientar que a escola reflete o presente no todo social e da própria concepção de educação da/na sociedade na totalidade, onde a descontinuidade constitui-se como uma marca reproduzida no interior das escolas. Esta descontinuidade impossibilita o que Romão e Padilha (1997, p. 81), sinalizam com relação ao planejamento, o qual deve prever a resolução efetiva dos problemas, além de mirar os objetivos predeterminados pela escola para a melhoria da oferta da educação e no campo da descontinuidade das ações efetivas isto tende a não poder acontecer. Além disso, os autores frisam a importância deste planejamento nascer não só das “condições do presente” como também das “experiências do passado” e, para que esta condição seja cumprida, Lauxen (2004, p. 88) nos traz um caminho:

As inquietações apontadas pelas educadoras denotam que precisamos ter clareza de que não há modelos ou receitas em educação. Por isso, a dinamicidade do processo educacional impõe-nos estar sempre refazendo, repensando nossas ações e as suas múltiplas implicações e relações com o contexto mais amplo. Planejar em grupo; desenvolver práticas interdisciplinares; [...] com certeza, são ações que não se conseguem da noite para o dia, mas é um trabalho a longo prazo, processual, coletivo.

Este repensar e refazer de ações para a melhoria da educação sugeridas por Lauxen (2004) vem do planejamento em grupo, ou seja, da necessidade de se estabelecer reuniões pedagógicas que tenham na sua essência espirais reflexivas sobre a prática da sala de aula e da escola e no universo da descontinuidade cremos ser difícil esta realização.

Todas as ações devem ser registradas, seja em ata, vídeo, áudio, enfim, deve ser traçado o caminho percorrido pela escola a fim de futuros estudos do próprio corpo docente e até mesmo resgates históricos para se entender como a escola chegou onde está (quais decisões e práticas foram determinantes para seu presente). Os registros das reuniões pedagógicas, devidamente adequados, as ações tomadas, os planejamentos e as execuções são significativos para apoderarmo-nos de uma história institucional e buscar sua real transformação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nestas considerações finais os saberes da experiência pedagógica que como pesquisadora conquistamos através do trabalho de pesquisa realizado, que resultou no presente artigo. Ao perceber-se como profissional em constante construção e, ainda, ao conceber a educação como ciência, acredita-se não estarem concluídas as ideias aqui descritas.

Ao pesquisar os registros das atas da escola municipal objeto de nosso trabalho, pode-se perceber a importância da realização das reuniões pedagógicas e da análise que delas possamos fazer. Elas se constituem como um retrato que traduz a realidade escolar de gestores, professores, supervisores e alunos, que por nós devem ser considerados enquanto instrumento de pesquisa, pois manifesta o existente, o vivido, o presenciado, como ponto de partida ou trajeto percorrido pela escola com suas diversas dificuldades e suas ações/encaminhamentos. O conhecimento da historicidade de uma instituição e suas consequências auxilia na tomada de decisões em momentos posteriores porque possibilitam uma visão dos fatos ocorridos e as ações necessárias para suplantar problemas e dificuldades existentes nos processos educativos.

Nossa abordagem sobre as atas das reuniões pedagógicas e o que elas traduzem, demonstram um dos aspectos do porquê a educação nacional é permeada por impasses e contradições. É necessária a utilização das reuniões pedagógicas como força geradora da investigação-ação e, a partir do advento de efetivas reuniões pedagógicas formativas, conquistar a qualidade na educação.

Não podemos deixar de contemplar outro aspecto importante: o desmonte que a escola pública brasileira vem passando nos últimos anos, por parte dos poderes constituídos, enquanto a instituição escola é interpelada e atravessada pelas ações governamentais. Assim, vários encaminhamentos que poderiam ser realizadas a partir da participação do corpo docente na discussão dos problemas da escola dificultam-se ou até mesmo impossíveis de se realizar. No entanto, entende-se que o aluno e o docente devem ser o centro do processo formativo e, a partir disso, os encaminhamentos das necessidades destes devem ser realizadas em planejamento e execução, documentados para que a escola não perca sua natureza de ferramenta auxiliar no desenvolvimento social, o que, a partir da pesquisa realizada e análise dos registros das atas não foi existente, o que nos sinaliza, repetimos, para uma concepção de que não somente em termos governamentais, mas em termos das instituições escolares, em seu interior, algo está deixando de ser realizado, fomentando a presença de impasses e contradições.

O presente artigo resulta na constatação de que as reuniões pedagógicas com objetivos sólidos de transformação e transcendência de impasses e contradições tornam-se espaço ímpar para a realização das ações que darão início e sustentação para a participação de todos, bem como para a busca constante da qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Práticas emancipatórias: processo em construção**. Passo Fundo: UPF, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MICHAELIS. Significado da palavra planejar. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/planejar/> . Acessado em 11 de nov. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Socializado Ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GESTÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS ENCONTRADOS AO DESENVOLVER A ATIVIDADE EM UM EMPREENDIMENTO FAMILIAR

Caroline Daronco Campos Romero Sanches

Helenara Machado de Souza

RESUMO

Ao chegarmos ao ano de 2018, considerando o cenário atual das Escolas de Educação Infantil, essas são entendidas como o ambiente em que se tem início o processo de aquisição do conhecimento formal. No entanto, nem sempre foi assim, uma vez que tal instituição teve origem como prestadora de atendimento para mulheres que não tinham onde deixar seus filhos, pois estavam sendo inseridas no mercado de trabalho. Diante deste fato tem-se origem a necessidade do poder público e instituições privadas atender tal demanda. Ao considerar as Escolas de Educação Infantil particulares nos deparamos com empreendimentos cuja gestão é realizada por membros de uma mesma família. Neste contexto que surge o interesse em realizar um estudo que se tem por objetivo geral “Investigar como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função, quando esta é desempenhada no empreendimento familiar” e mais especificamente “Estudar a legislação que regulamenta o funcionamento de escolas de Educação Infantil” e “Compreender como a Educação Infantil é entendida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC”. Visando atender tais objetivos, foi proposta a realização de uma pesquisa desenvolvida em dois momentos, a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa de campo e da pesquisa documental. A fundamentação teórica deste estudo foi elaborada a partir de tópicos como: Legislação quanto ao funcionamento das escolas particulares de educação infantil; Gestão escolar em Educação Infantil e o entendimento de Educação Infantil segundo a Base Curricular Nacional. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado em gestores de onze escolas de educação infantil localizadas no município de Cruz Alta/RS. Como resultado preliminar pode-se constatar que o principal desafio encontrado pelo gestor de uma escola particular de educação infantil, na percepção do grupo de sujeitos pesquisados, é a gestão de pessoal (funcionários) e a gestão financeira.

Palavras-chave: Gestão escolar, Educação Infantil, Empreendimento familiar.

1 INTRODUÇÃO

Podemos entender que gestão, falando referencialmente a âmbito escolar, precisa ser embasada em virtudes éticas que buscam, além da administração escolar, uma contribuição humana por meio da constituição de valores, da cidadania e da própria relação com o ser humano. Do mesmo modo necessita ponderar a afirmativa de que a educação é uma prática social segundo os direitos humanos, abrangendo de forma ética e política.

No curso de Pedagogia as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam o pedagogo de que o professor também aprende com o aluno, e o aluno, em contraponto, aprende com o professor. Percebe-se que as diretrizes norteiam que a prática da gestão ocorre entre toda a comunidade escolar num processo amplo, durável, político e mútuo, oferecendo ressignificação na prática por meio do que o outro pode oferecer como sabedoria.

A oportunidade de ser gestor de uma escola de educação infantil oportuniza um olhar diferenciado à pesquisa. A instituição familiar apresenta características do convívio com parte dos funcionários - familiares de grande parte do dia - durante o horário comercial, assim como no ambiente familiar. Os assuntos do serviço vão para casa, uma vez que clientes tem o hábito de procurar atendimento fora do horário de expediente. A questão financeira é muito perigosa, pois sem uma boa organização as despesas pessoais são inseridas nas despesas da empresa. O horário de trabalho sempre é maior para o gestor que rege a própria empresa e assuntos pessoais são vinculados aos assuntos profissionais.

O pequeno empresário assume várias funções, sendo diretor, coordenador pedagógico, secretário, orientador, supervisor, contador, entre outras atribuições, sendo um cargo bastante exaustivo em relação ao aspecto emocional. Pelo exposto, é de extrema importância que o gestor consiga delimitar suas atribuições, delegar funções e cuidar da sua saúde mental. Quando bem administrada, com bons funcionários e tendo a questão financeira bem regrada, a escola infantil pode oferecer um excelente retorno financeiro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo apresenta leituras de referência ao tema. Primeiramente será abordada a forma de montagem de uma escola Infantil, com documentação, leis e organização da estrutura física. Na sequência será feita uma abordagem da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, com a sua proposta para a Educação Infantil e será abordado o Conselho de Educação a nível municipal, sobre o que discorre acerca das escolas infantis. Para finalizar apresenta-se uma reflexão referente à função da gestão das instituições de educação infantil, conforme o Conselho Municipal de Educação da Cidade de Cruz Alta/RS.

3 ORIENTAÇÕES PARA A PROPOSTA DE UMA ESCOLA INFANTIL

Segundo o SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, a Câmara de Educação Básica do CNE - Conselho Nacional de Educação é um órgão de assessoramento do Ministro da Educação do Brasil e para a educação básica está estabelecido que a nomenclatura de creche atende crianças de até três anos de idade e a pré-escola crianças de quatro e cinco anos de

idade. Para o Governo está definido que as creches são instituições educacionais e têm responsabilidade de oferecer assistência motora, cognitiva, física e intelectual para o educando (BONDIOLI & MANTOVANI, 2009).

Cabe à Secretaria de Estado de Educação a autorização de funcionamento para a abertura de creches e escolas de educação infantil, bem como a sua supervisão. Com antecedência de 120 dias da data prevista para o início das atividades, as instituições de educação infantil devem estar autorizadas, devendo montar um processo e cumprindo algumas exigências, tais como: plano de educação, propostas pedagógicas, relatório com prova de habilitação profissional, condições do prédio e alvará de funcionamento da prefeitura e do corpo de bombeiros.

É importante ressaltar que o(a) diretor(a) deve ter o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. A fiscalização para averiguação é realizada pela Secretaria de Estado de Educação e posteriormente é encaminhado relatório para o Conselho Estadual de Educação providenciar a autorização (BRASIL, 2006). Existem também exigências legais e específicas para obter o Alvará de Licença Sanitária no serviço do órgão intitulado Vigilância Sanitária da Secretaria Municipal de Saúde.

Segundo o SEBRAE, um contador profissional deve legalizar a empresa em vários órgãos, como a Junta Comercial, a Secretaria da Receita Federal (CNPJ), a Secretaria Estadual de Fazenda, a Secretaria Municipal de Educação e junto à Prefeitura do Município para obter o alvará de funcionamento. Também é necessário o Enquadramento na Entidade Sindical Patronal e a empresa ficará obrigada a recolher por ocasião da Constituição e até o dia 31 de janeiro de cada ano a Contribuição Sindical Patronal. A escola infantil também precisará realizar o Cadastramento junto à Caixa Econômica Federal no sistema “Conectividade Social – INSS/FGTS” e o responsável também deverá procurar o Corpo de Bombeiros Militar (BRASIL, 1986).

No âmbito de leis Federais disponíveis no site da Presidência da República Federativa do Brasil, aplicadas a esta atividade algumas leis são de grande importância, como observa-se a seguir:

- Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, que determina a fixação de uma proposta pedagógica fundamentada, visando à formação de uma criança cidadã.
- Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- A Lei 9795/99 de 27 de abril de 1999 dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. - A Lei 9870/99 de 23 de novembro de 1999 trata sobre o valor das anuidades e semestralidades escolares.
- A Lei 10.034 de 24 de outubro de 2000 que prevê a autorização para creches, pré-escolas e estabelecimentos de ensino fundamental fazerem a opção pelo Simples

A portaria nº 262/2011 de 31 de agosto de 2011, se refere à abertura das creches em relação às normas e condições, sendo Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches. Nesta portaria são apresentadas alterações referentes à estrutura e funcionamento em relação à legislação anterior. Porém, não se aplica, na sua totalidade, às creches em processo de licenciamento ou já existentes até a data da sua entrada em vigor.

Essas instituições necessitam, de forma obrigatória, oferecer instalações e equipamentos adaptados. É preciso ter uma sala para administração e equipe técnica, uma sala para Berçário com ambiente próprio para estimulação dos bebês, bem como um ambiente de atividades múltiplas com local para descanso, recreação e alimentação. É importante que as crianças tenham espaço aberto com luz solar direta e vegetação natural, chamado de solário. Devem existir banheiros separados para as crianças, lactário e cozinha. Para os funcionários é preciso que tenha um vestiário e sanitários (BLUMENAU/SEMED, 2001).

A legislação municipal estabelece como funcionamento estrutural que se tenha um metro quadrado de espaço para cada criança e a ocupação do ambiente total não pode ultrapassar mais que 80% da área do imóvel. O revestimento e a pintura das paredes devem ser de material lavável e o piso de fácil limpeza. A mobília precisa oferecer acesso às crianças, conforto e segurança, e boa iluminação e ventilação precisam existir. No berçário deve haver um local para amamentação e higienização dos utensílios com pia e balcão, conforme a faixa etária que é atendida. Os sanitários das crianças devem ser de uso exclusivo dos alunos, com número suficiente para que todos sejam atendidos e suas dimensões devem atender os mesmos (RIZZO, 2006).

Em relação à estrutura de uma escola ou mesmo de uma creche, o SEBRAE apresenta algumas normas para organização do ambiente para que seu funcionamento seja adequado. Segundo Blumenau & Semed (2002) a escola precisa ter um Hall de Recepção amplo e espaçoso para passagem das crianças, para visitas e até para pequenas reuniões. O berçário é composto por áreas de um conjunto de sete espaços que são interligados, sendo recepção, dormitório, sala de estimulação, banho e amamentação, assim como solário e lactário.

Ainda segundo Blumenau & Semed (2002) as salas de atividades são espaços destinados a brincadeira com jogos, brinquedos e material escolar. A área administrativa envolve direção, secretaria, atendimento médico, psicológico e demais profissionais e almoxarifado. Na área de serviços se encontra a cozinha, despensa, lavanderia, copa e vestiários dos serventes. E por último refere-se ao estacionamento, devendo haver vagas próximas para embarque e desembarque. Segue-se essas orientações a estrutura da escola infantil e creches privadas, com vista ao seu bom funcionamento.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Até a década de 80 a Educação Infantil recebia o nome de pré-escola, fazendo valer a ideia de que era uma etapa anterior à escolarização, ou seja, não fazia parte da educação formal. Segundo a Constituição Federal de 1998, o Estado passou a ter o dever de atender às creches e pré-escolas com crianças de zero a seis anos de idade. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96, a educação infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica e recebeu a mesma atenção que o Ensino Fundamental e Médio. Em 2006 com a modificação dessa mesma lei, a Educação Infantil respondeu somente a crianças de zero a cinco anos de idade.

Sendo assim, a BNCC apresenta que mesmo sendo reconhecida como um direito para os infantes, além de ser um dever do Estado, a Educação Infantil só é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Existe a Emenda Constitucional nº 59/2009 que ressalta a obrigatoriedade que pessoas de 4 a 17 anos de idade realizem a Educação básica. Também na Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2013, houve uma extensão para essa obrigatoriedade, sendo que infantes de quatro e cinco anos de idade façam parte da educação em instituições que ofereçam a Educação Infantil.

Contudo, ao ser inserida na BNCC, a Educação Infantil ganha grande visibilidade nesse processo histórico de envolvimento na Educação Básica. A iniciação da criança na Educação Infantil demarca, na maioria das vezes, o início da socialização de forma estruturada, ponto de partida no processo educacional. Nessa etapa o cuidar e o educar fazem parte das atribuições da Educação Infantil, e a bagagem cultural que a criança traz de seu contexto familiar e cultural são de extrema significância. Família e escola precisam caminhar juntas, conforme citado na BNCC (Brasil, 2006):

Nas últimas décadas, vem-se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e comunicação (BRASIL, 2006, p. 34).

Nesse sentido e tentando potencializar o hábito do diálogo entre Escola e Família, pode-se desenvolver de forma integrada as aprendizagens da criança e o conhecimento das culturas plurais, conversando com a riqueza e a diversidade cultural das famílias e da comunidade.

5 NORMAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRUZ ALTA/RS PARA ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Conselho Municipal de Cruz Alta, fundamenta-se no artigo 1o, inciso III, da Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece em 2 de junho de 1999, artigos, parágrafos e incisos da Resolução CEED/RS nº246/99, como normas para a oferta de educação infantil no sistema municipal de ensino da cidade de Cruz Alta/RS. Segundo o capítulo I da Educação Infantil, artigo 2º: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de 0 a 6 anos, a que o Estado e a família têm o dever de atender”.

No que se refere à supervisão das instituições de educação infantil e autorização do funcionamento, sendo públicas ou privadas, o artigo 4º revela que a Educação infantil será oferecida na modalidade de creches ou instituições equivalentes para infantes de até três anos e a partir dos quatro anos a oferta passa para a pré-escola, que também pode ser chamada de Jardim de Infância. A referência para o atendimento de crianças portadoras de necessidades educativas – PNEES, é o que estabelece a Lei Federal nº 9394/96, no capítulo V da Educação Especial, no qual apresenta a preferência nos atendimentos dessas especialidades.

No capítulo II, na parte da finalidade e objetivos da Educação Infantil, a grande referência é o desenvolvimento da criança de forma integral em nível físico, psicológico social e intelectual, concomitantemente ao fundamental papel da família e da sociedade.

6 FUNÇÃO DA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo V da Resolução nº 7 de 15 de maio de 2002, explica que para exercer a função de gestor de uma instituição de educação infantil é necessário que o profissional possua graduação plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries iniciais, ou em nível de pós-graduação em Administração Escolar, bem como esteja presente na escola em período integral de seu horário de funcionamento. Em relação aos profissionais que não possuíam a qualificação acima citada, mas que possuem o Curso do Magistério em nível médio ou graduação em Licenciatura plena em qualquer área, ofereceu-se a oportunidade de cursar Pedagogia até 23 de dezembro de 2017, fim da chamada Década da Educação.

Como pré-requisito para ambos os casos de graduação, foi exigida a experiência docente de, no mínimo, dois anos. O artigo 17º da mesma resolução apresenta especificidade para a graduação de docentes, sendo necessário que sejam habilitados com licenciatura plena, aceitando de forma mínima o nível médio na modalidade normal, ou seja, o magistério. Aos mantenedores cabe a função de promoção de formação continuada para a equipe e organização de equipe multiprofissional para

atendimentos específicos às turmas, como profissional pedagogo, psicólogo, pediatra, assistente social, nutricionista, entre outros.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados os métodos e caminhos que foram percorridos na produção deste artigo. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi um questionário aplicado em onze gestores proprietários de escolas de educação infantil particulares, localizadas no município de Cruz Alta/RS, sendo composto por questões objetivo-descritivas e de múltipla escolha.

O questionário foi entregue para cada gestor em um turno normal de aula com o intuito de identificar como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função quando esta é desempenhada no empreendimento familiar. Enquanto pesquisa de campo foi realizada uma análise quantitativa dos resultados encontrados nas respostas dos questionários e a pesquisa de campo foi realizada por categorização das respostas de cada pergunta aberta e análise de gráfico das perguntas fechadas.

Dessa forma foi realizada a pesquisa de campo com os gestores das escolas de educação infantil privadas da cidade de Cruz Alta/RS, sendo utilizada a pesquisa de campo, uma vez que um dos objetivos a ser alcançado por essa pesquisa é identificar as condições vivenciadas por gestores que trabalham em um ambiente onde transitam e trabalham membros de sua família. Segundo Gonçalves (2001, p. 67):

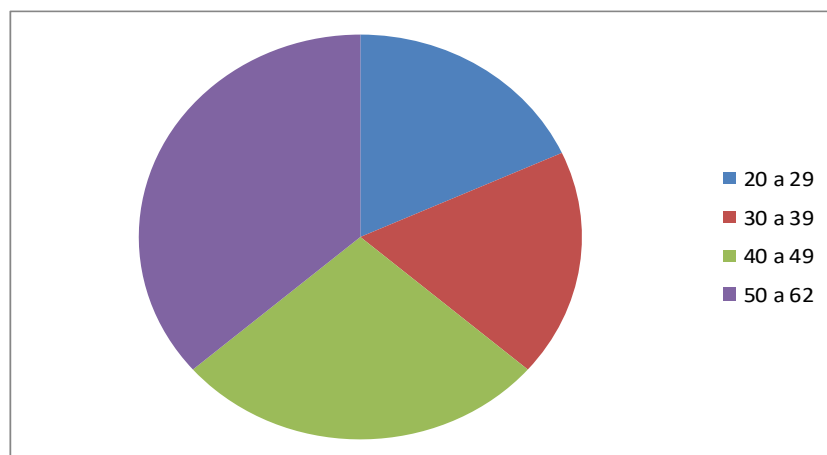
A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

As questões foram divididas em dois blocos. O primeiro bloco teve como foco analisar o perfil dos entrevistados. O segundo bloco focou nas questões referentes ao projeto, como por exemplo, saber se a escola teve um único proprietário - o próprio entrevistado - ou se é resultado da aquisição de uma razão social já existente, se representa uma sociedade empresarial ou se representa continuidade de um empreendimento familiar que passou de pai para filho. Tentou-se observar há quanto o entrevistado desempenha o cargo de gestor nessa instituição e se teve a intenção de saber qual é o principal desafio encontrado em uma escola particular de Educação Infantil: gestão de pessoas, gestão financeira, convívio entre familiares que trabalham junto, relacionamento com os pais dos alunos ou mediar a relação professor/aluno.

Finalizando o questionário o entrevistado relatou quantos membros da família trabalham na instituição e se o mesmo possui alguma formação na área de Administração.

Com base na coleta de dados no quesito idade, construiu-se o seguinte gráfico:

Gráfico 01: Faixa etária dos entrevistados



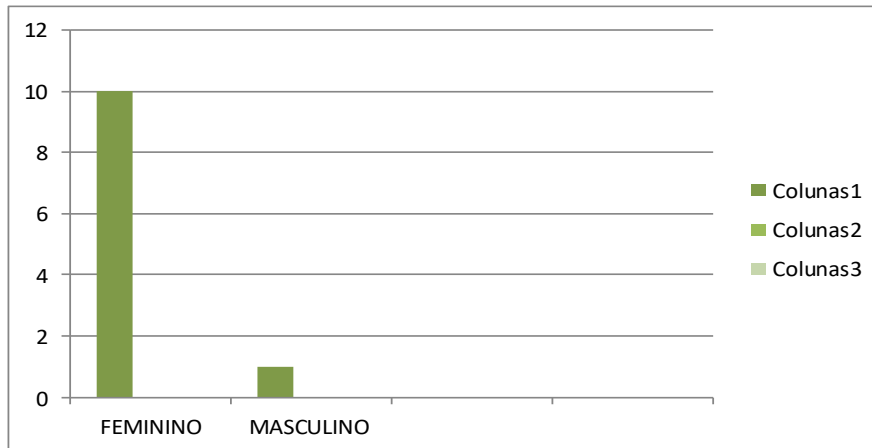
Fonte: a autora (2018)

Em relação às idades dos entrevistados, percebeu-se que a faixa etária varia entre 24 e 62 anos de idade, sendo que dois participantes estão entre a faixa etária de 20 a 29 anos, dois participantes na faixa dos 30 a 39 anos, e dos 40 até 49 anos temos três entrevistados. Para maiores de 50 anos são quatro pessoas. Percebeu-se que as escolas mais antigas possuem a mesma proprietária desde sua fundação. Ressalta-se que a grande maioria dos gestores possui um longo trabalho na área educacional, assim como os entrevistados, sendo que praticamente 50% estão acima dos 50 anos.

O índice nacional em relação à faixa etária de 40 a 49 anos está em 38,1% e a faixa de 30 a 39 anos ficou em 22,9%. Ao falarmos em idade de gestores da cidade de Cruz Alta/RS, isso também se reflete, sendo que em âmbito nacional a tendência de exercício da direção escolar entre os profissionais é que a grande maioria está acima dos 45 anos de idade.

Nesse sentido, acredita-se que a função de diretor pode transparecer que o exercício da gestão exige grande experiência na área da educação. Essa observação pode refletir do alto grau de complexidade e a necessidade de existir múltiplas habilidades e competências que são necessárias a um gestor escolar, ressaltando a importância do estereótipo da função do diretor e do fundamental respaldo da comunidade escolar (VIEIRA & VIDAL, 2014).

Gráfico 02: Sexo dos entrevistados



Fonte: Autora (2018)

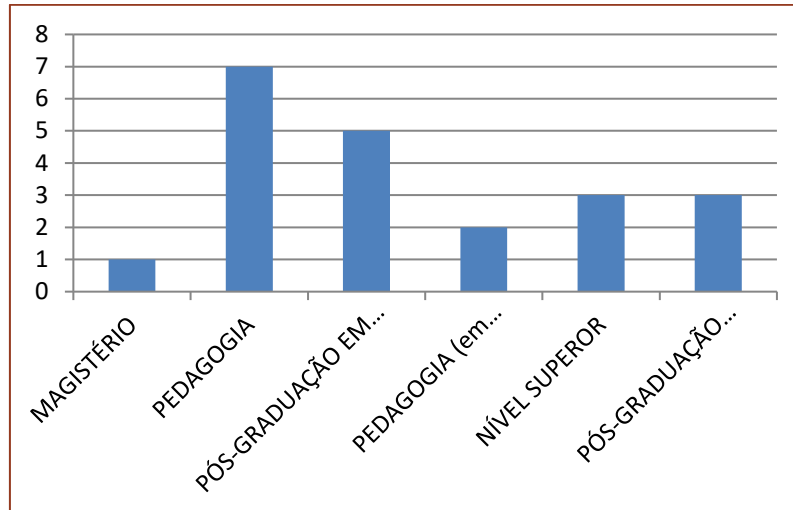
O Gráfico 2, acima apresentado, constata que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino, uma vez que dos 11 gestores participantes, apenas um é do sexo masculino e as demais do sexo feminino. Segundo a coleta de dados da Prova Brasil do ano de 2011, 79,4% dos gestores das escolas brasileiras são profissionais do sexo feminino (VIEIRA & VIDAL, 2014). Assim, Cruz Alta/RS segue a estimativa nacional de predominância das mulheres na gestão escolar.

É importante observar que a feminização na educação é uma predominância pesquisada por vários estudiosos que analisam o tema de gênero na educação. Para Vianna (2013) a questão de gênero agrega valores e conceitos que se integram social, cultural, econômica e historicamente para o estudo das desigualdades.

O quesito formação tenta avaliar os dados sobre o nível de escolaridade, a realização de pós-graduação e demais atividades de interesse dos gestores cruzaltenses. O Gráfico 3 mostra como cenário, que apenas um entrevistado possui magistério, 77% dos gestores possuem licenciatura em Pedagogia, 22% dos donos de escola infantil estão cursando Pedagogia, e três questionários apresentaram somente a resposta como nível superior, sem especificar qual curso.

Em relação à pós-graduação, 55% dos diretores possuem especialização em Psicopedagogia e três declararam possuir pós-graduação sem especificar a área.

Gráfico 03: Grau de escolaridade



Fonte: a Autora (2018)

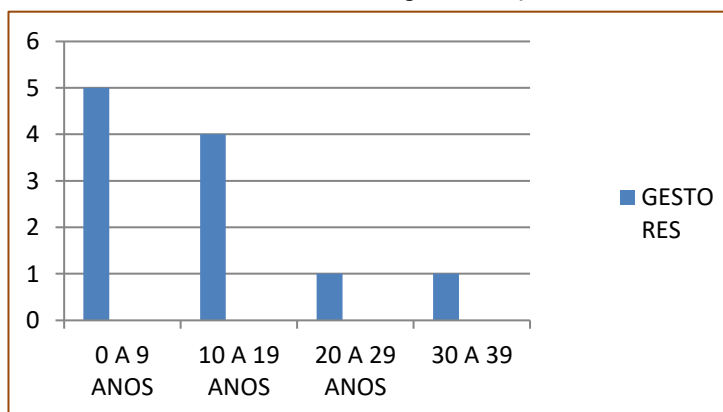
Cabe ressaltar que a LDB determina que:

[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

No eixo referente ao tempo de atuação do gestor a nível de Brasil, o cenário apresenta um grupo maior de diretores que possui de dois a cinco anos de experiência na direção, um total de aproximadamente 30% dos atuantes no cargo (VIEIRA & VIDAL, 2014). Os entrevistados do município de Cruz Alta refletem a mesma situação, sendo que a experiência varia de um 1 a 38 anos, como mostra o Gráfico 4.

Os participantes da pesquisa foram organizados em grupos, sendo que de um a nove anos de experiência como gestor se encaixaram 5 dos 11 pesquisados, o que reflete quase 50% do total, e quatro possuem de 10 a 19 anos de experiência, e na faixa de 20 a 29 anos de experiência teve-se uma resposta, assim como de 30 a 39 anos também apenas um dos pesquisados.

Gráfico 04: Tempo de atuação como Gestor



Fonte: a Autora (2018)

Em relação aos desafios encontrados os gestores ressaltam que a gestão de pessoal é a maior dificuldade, uma vez que seis entrevistados apresentaram esta mesma resposta. O item gestão pessoal foi citado por seis dos onze participantes e o convívio familiar apareceu em terceiro lugar em relação aos problemas citados. As escolas infantis, na sua maioria, são de um único dono - os próprios entrevistados. No total de cinco, duas são resultado de uma razão social já existente e quatro são um empreendimento familiar.

Porém, das 11 escolas citadas, somente duas responderam que não existem familiares trabalhando no local, sendo que nove das instituições possuem famílias atuando como gestores e em demais atividades. O número de membros da mesma família que trabalha no estabelecimento é de dois familiares em uma escola, três familiares em cinco escolas e dez familiares em uma escola.

A coleta de dados foi realizada em todas as onze escolas infantis do município de Cruz Alta. As escolas infantis possuem registro de inauguração a partir do ano de 1980. A escola mais antiga da cidade é a Dentinho de Leite, com a fundação em 05 de março de 1980 pela fundadora Alaides Daronco, Pedagoga formada na primeira turma de Pedagogia da UERGS. Posteriormente tem-se o segundo registro em 1987, 1990, 1993, e em 1997 foram duas escolas fundadas, uma em 2009, 2016 e 2017, sendo uma em cada ano.

Para responder este questionamento, o trabalho apresentou como objetivo geral identificar como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função, quando esta é desempenhada no empreendimento familiar. Nesse sentido concluiu-se que cinco gestores relataram ter dificuldade na gestão financeira e que nenhum entrevistado possui capacitação vinculada à administração de negócios e tiveram somente uma disciplina de administração, e uma gestora apenas possui especialização em Gestão.

O que se observa na lei municipal da cidade de Cruz Alta/RS é que para exercer a função de gestor escolar em uma instituição de educação infantil, é preciso que o mesmo possua graduação plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries iniciais, ou em nível de pós-graduação em Administração Escolar, bem como esteja presente na escola em período integral de seu horário de funcionamento. Nenhuma das onze escolas infantis particulares estão dentro das normas neste quesito. Inclusive um dos gestores possui graduação em Medicina Veterinária e Radiologia.

Quanto à descrição do prédio, destaca-se que pelo que é exigido é inviável em termos financeiros a construção ou até mesmo a adequação de um estabelecimento com tantas peças de atendimento. O próprio berçário atingiria uma área de construção do tamanho de uma escola da atualidade.

Já em relação à formação do corpo docente, observa-se que somente o ensino médio não é suficiente para um profissional ser capacitado ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. Porém, o salário que o SINPRO/RS propõe é de R\$ 898,80 para 20 horas de trabalho semanal. Tal valor é extremamente baixo para o profissional e alto para o gestor pagar a seu funcionário (SINPRO/RS-2018).

Nas conversas informais com os entrevistados, e esta pesquisadora também sendo uma gestora de escola infantil particular, se contata que são muitos os impostos a serem pagos. O valor arrecadado final, que é pró-labore desse gestor, é inferior ao desejado e tão sonhado.

A exigência dos pais envolve o cuidado e a educação, itens que não fazem parte, ou pelo menos não deveriam, de um planejamento pedagógico. Por fim, se fala muito na doação do profissional gestor. Ser gestor de uma escola infantil é um desafio, principalmente por se falar em educação nos tempos atuais. Como proposto para novos estudos se sugere a questão da saúde mental do profissional gestor de escola infantil particular.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista em Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, intitulado “Os Desafios Encontrados ao Desenvolver a Atividade em um Empreendimento Familiar” surgiu do interesse de querer se pesquisar sobre como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função, quando esta é desempenhada no empreendimento familiar.

A partir deste trabalho entende-se como necessidade a realização de um estudo que verifique a relação entre gestor e seus funcionários. Também é interessante se realizar um trabalho com tema “Gestão escolar: Os desafios encontrados ao desenvolver a atividade em uma instituição pública”. Como objetivo geral teve-se a questão de identificar como o gestor escolar vislumbra as questões

inerentes à função quando esta é desempenhada no empreendimento familiar, e o que se pode observar foi que os gestores vislumbram o cargo como um sonho realizado, porém, ao chegarem em tal patamar se deparam com o setor administrativo, no qual a realidade apresenta muitas dificuldades. As queixas se referem ao pagamento de muitos impostos, à dificuldade de separar a vida pessoal da vida familiar, às discussões familiares dentro do ambiente de trabalho, o que acaba acarretando no relacionamento com os familiares e no ambiente profissional.

Como objetivos específicos teve-se as propostas de estudar a legislação sobre o funcionamento de uma escola de educação infantil. As exigências da vigilância sanitária envolvem um prédio bem organizado, coleta de lixo das salas de aula de forma regular e pátio amplo. A dedetização é em valor expansivo. Extintores e luzes de emergência incluem uma grande lista de requisitos que tornam a necessidade da cobrança de uma mensalidade alta.

O seguinte objetivo específico tem o intuito de verificar quais as orientações da BNCC para a educação infantil. Identificar a orientação do conselho municipal de educação quanto a autorização de funcionamento e supervisão das instituições de ensino privadas. Porém, o conselho não realizou visitas nas escolas até a data atual. Os conselheiros são novos em suas atribuições e estão sendo capacitados. A BNCC é uma nova situação para as escolas particulares, porém dependerá muito da gestão dessas escolas. É fundamental que cada instituição tenha sua autonomia, porque a Base indica uma melhora no aprendizado do aluno pontuando de uma forma geral, porém, sozinha, não terá resultado, e precisa ser mais que um papel.

Pelo exposto nesse trabalho foi possível constatar que o maior desafio do gestor em um empreendimento familiar voltado à educação infantil está relacionado à gestão financeira, uma vez que muitos não têm nenhuma formação nessa área. Outro desafio evidente é a relação com familiares que desempenham atividades profissionais na mesma instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

- BLUMENAU/SEMED. Creches Domiciliares: na Secretaria de Educação, desde quando? In: **Cadernos da Educação Infantil** – Retratos da Rede: organização, tempos, espaços, fazeres. SEMED: Blumenau, vol. 1, novembro/2002, p. 49 – 58.
- BLUMENAU/SEMED. **Projeto Creche Domiciliar**. SEMED: Blumenau, 2001.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares** - Cursos de Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>, dia 30/08/2017 – Hora: 17hrs e 29.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual para instalação e funcionamento de creches**: Normas e padrões mínimos para construção e instalação. Brasília, 1986.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2006.
- BRASIL,, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- RIZZO, Gilda. **Creche**: Organização, Currículo, Montagens e Funcionamento. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 2006.
- SEBRAE-ES. **Como Montar Creche**: Série Idéias de negócios. Vitória: SEBRAE-ES, 2009.
- SINPRO-RS. **Caderno da convenção Coletiva de trabalho**. Porto Alegre: Casa do Professor, 2018.
- VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil**. *Dialogia*, São Paulo, n° 19, p. 47 - 66, jan/jun. 2014. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/4984>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ORIENTAÇÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS: UM ESTUDO A RESPEITO DO PANORAMA ATUAL¹

Cristiane Raquel Kern

Formada em Licenciatura em Matemática, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Pós-graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação
Especialista em Matemática pela Universidade Federal de Rio Grande
Professora no município de Panambi

Helena Machado de Souza

Docente e pesquisador da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

RESUMO

O orientador educacional é um membro muito importante da equipe gestora. Ele que assume, dentro do processo educacional o desenvolvimento, reflexão e trabalho com o aluno e sua formação. Além disso, auxilia o professor no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, este estudo teve como objetivo geral: conhecer a situação referente a orientação escolar nas escolas de Ensino Fundamental no município de Panambi/RS e, através disso, verificar o que a legislação traz sobre a orientação escolar; conhecer as atribuições do orientador escolar; conhecer como o grupo de sujeitos pesquisados, orientador escolar, vislumbram o seu papel no que se refere a orientação escolar. Os dados apresentados foram obtidos através de um questionário aplicado a 18 escolas de Ensino Fundamental do município de Panambi/RS para coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. A análise de dados realizou-se de forma qualitativa através de categorização dos questionamentos, análise do conteúdo das respostas além de utilização de tabelas e gráficos para melhor visualizar os dados obtidos nas questões fechadas. Através deste estudo verificou-se que os participantes relatam que o coordenador pedagógico tenta dar conta dos dois papéis: orientação educacional e supervisão, porém muitas vezes acaba deixando algum dos papéis de lado para desenvolver o outro. Desta forma, sente-se a necessidade da presença de um orientador educacional nas escolas, para que melhore a qualidade do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Orientador Educacional, Orientação, Coordenador Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem representa uma grande preocupação para os profissionais que trabalham com a educação. A ação conjunta desses profissionais, juntamente com pais e alunos, gera melhores resultados, contribuindo para alcançar os objetivos da escola. O trabalho da Orientação Educacional (OE), por sua vez, está diretamente ligado aos educandos, seu processo de aprendizagem, bem-estar, vivência, convivência e a família destes, o que faz com que o orientador educacional desenvolva um papel de muita importância dentro da escola.

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Unidade Universitária da UERGS em Cruz Alta, 2019.

O Orientador Educacional busca auxiliar o professor em seu campo de ação, mediando este trabalho diretamente com o aluno. Assim,

a Orientação Educacional, como integrante do sistema escolar, por força da legislação oficial, observa, analisa, reflete e realimenta o processo educacional que ocorre na turma, na escola e na comunidade, considerando os fatores psicológicos e sociais que o envolve, tendo como ponto de referência o aluno como pessoa (VILLON, 1996, p. 97).

Neste sentido é que o presente artigo é proposto, visando responder aos seguintes questionamentos: De que forma o serviço de orientação escolar é ofertado nas escolas de Ensino Fundamental no município de Panambi? E, como os profissionais que atuam no SOE (Serviço de Orientação Escolar), nestas escolas vislumbram sua atuação no educandário?

Desta forma, entender o serviço de orientação educacional na cidade de Panambi/RS é uma forma de verificar o processo de aprendizagem dos alunos deste município. Além de fundamentar e mostrar a importância do Orientador Educacional para a melhor qualidade da aprendizagem e visualizar a situação das escolas desta cidade, diante de uma profissão tão importante para o desenvolvimento e crescimento educacional e de aprendizagem dos nossos alunos. O trabalho desenvolvido aqui é muito relevante para que possamos melhorar as habilidades e competências dos nossos profissionais e alunos.

Assim, este artigo tem como objetivo geral: conhecer a situação referente à orientação escolar nas escolas de Ensino Fundamental no município de Panambi e, através disso, verificar a legislação pertinente ao tema Orientação Educacional; conhecer as atribuições do orientador escolar; conhecer como o grupo de sujeitos pesquisados, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos, vislumbram o seu papel no que se refere a orientação escolar.

O presente trabalho foi norteado por uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa exploratória, uma vez que inicialmente foram realizadas leituras para a elaboração do referencial teórico, delineando o que traz a legislação a respeito da OE, sobre o trabalho do Orientador Educacional dentro da escola e sua importância no desenvolvimento da educação.

Em um segundo momento foi desenvolvida uma pesquisa, segundo os pressupostos teóricos da pesquisa de campo, a qual teve como espaço de estudo todas as escolas de Ensino Fundamental do município de Panambi/RS, ou seja, 18 escolas, que tenham orientador educacional ou coordenador pedagógico, pois segundo Marconi e Lakatos, “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese” (2003, p. 186). A pesquisa de campo contribui de forma significativa para o levantamento de dados e busca de informações da atualidade.

Primeiramente realizou-se um mapeamento com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 36ª Coordenadoria Regional de Educação e secretarias das escolas particulares solicitando o número de Orientadores Escolares em cada escola. Posteriormente foi aplicado um questionário aos profissionais identificados (Orientadores Educacionais e/ou Coordenadores Pedagógicos) a partir do mapeamento mencionado anteriormente.

A análise de dados realizou-se de forma qualitativa através de categorização dos questionamentos, análise do conteúdo das respostas além de utilização de tabelas e gráficos para melhor visualizar os dados obtidos nas questões fechadas.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), segundo especifica a lei 446/12 em 12/12/2012 para estudos com seres humanos e conforme processo número 043108.4.00008091.

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o objetivo geral deste estudo é “Conhecer a situação referente à orientação escolar nas escolas de Ensino Fundamental no município de Panambi”. A participação, de forma voluntária, envolve responder um questionário com questões abertas e fechadas.

2 ORIENTADOR EDUCACIONAL: PRERROGATIVAS E ATRIBUIÇÕES

Há muito tempo se percebe a necessidade da existência do orientador educacional na escola, porém, pouco é dado importância ao seu papel.

O movimento da Revolução Industrial impactou muitas famílias, e de certa forma, também a educação escolar. Assim, a educação das crianças passou a ser realizada por terceiros. As escolas tiveram a necessidade de aumentar o número de vagas para alunos e como consequência necessitou-se aumentar também o número de professores e funcionários. Logo, viu-se a necessidade de ter junto a escola um especialista que trabalhasse na assistência de professores e alunos. Teve-se a opção de contar com o apoio de um psicólogo, porém, este trabalharia apenas com alunos de necessidade psicológica. Portanto, para trabalhar com o todo, tais como relacionamento entre alunos e destes com demais segmentos da escola, necessitou-se ter na escola um Orientador Educacional.

Primeiramente teve como finalidade a Orientação Vocacional. De acordo com Lia R. A. Giacaglia e Wilma M. A. Penteado (2015, p. 6),

A OE, com essas novas finalidades de orientação vocacional e profissional teve início apenas em fins do século XIX. Ela surgiu primeiramente em São Francisco e em Boston, nos EUA, e a seguir na França, estendendo-se mais tarde a outros países, inclusive ao Brasil.

Com o passar do tempo, a Orientação Educacional foi desenvolvendo suas próprias finalidades e assim se desvinculando da Orientação Vocacional, apenas ficando com alguns testes psicológicos como estratégias de atuação.

De acordo com Mirian Grinspun (1979), a orientação educacional teve seu início no Brasil em 1924 no campo específico da orientação profissional, com o Professor Roberto Mange, engenheiro suíço, que foi contratado pelo Governo Brasileiro para lecionar em uma escola de São Paulo. Apresentava-se como objetivo selecionar e orientar os alunos no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, e contava com o auxílio de Henri Pieron e sua esposa.

Foram muitas tentativas de implantação da OE no Brasil, uma das que mais marcaram foi a realizada por Aracy Muniz Freire, em 1934, na Escola Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro. Convém ressaltar que foi de fato nesta escola que realmente se instalou o primeiro serviço de orientação educacional, em 1939. Na época, “o conceito de orientação educacional era muito amplo e pouco preciso” (GRINSPUN, 1979, p. 84), além disso, “estava sempre ligada à orientação pedagógica, sem assumir características próprias e específicas dentro do processo educacional” (GRINSPUN, 1979, p. 84).

O trabalho do orientador educacional ainda era pouco definido, não havia atribuições específicas de sua função, mas tinha como objetivos trabalhar as atividades extracurriculares, a orientação profissional, controle disciplinar e o relacionamento entre pais e mestres. Apenas em 1942 que se oficializou a orientação educacional no Brasil, através do Decreto de Lei nº 4073/92, assim normalizando as funções da orientação educacional.

Ainda, de acordo com Grinspun, a Portaria nº 105, de 12 de março de 1958, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), regulamenta o exercício da função de orientador educacional no ensino secundário e exige o seu registro na Divisão do Ensino Secundário. Em seguida, o Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959, que aprova o Regulamento do Ensino Industrial, dedica um capítulo (capítulo 4) à orientação educacional e profissional e estabelece atribuições muito extensas ao orientador, dificultando a delimitação e definição de suas atividades.

Ainda nessa época o conceito de orientação educacional continuava pouco preciso, prevalecendo a ideia ampla de auxílio para os problemas escolares. Além disso, os objetivos de orientação educacional, de modo geral, abrangem a cooperação nos estudos e escolha da profissão, incluindo-se a colaboração com pais e professores, para a melhoria dos alunos.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), além de reafirmar a necessidade da orientação educacional, estabeleceu normas para a formação do orientador de educação de ensino médio e primário. Além de ratificar a obrigatoriedade da instituição da orientação educacional (que ela denomina de educativa, destacou o aspecto

vocacional da mesma). Este passo decisivo para a implantação da orientação educacional encontrou inúmeras dificuldades, destacando-se a falta de pessoal devidamente habilitado para o exercício da profissão. O Parecer nº 79 do Conselho Federal de Educação, de 12 de maio de 1962, sugere exames de suficiência para atender ao registro dos orientadores educacionais.

O Parecer nº 374, de 1962, do Conselho Federal de Educação, fixou o currículo mínimo do Curso de Orientação Educacional. E em 1964, tem início no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, o primeiro curso de orientadores educacionais para o ensino primário, cuja turma formou-se em dezembro de 1966.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior, divulga, no seu art. 30, que o preparo do especialista em orientação seja feito em nível superior. O conceito de orientação educacional, nesta lei, é coerente com a filosofia da Lei de Diretrizes e Bases, em que esta se apresenta como uma série de esforços realizados, com a finalidade de se obter melhor ajustamento pessoal e social do educando.

A Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional, estabelece, no seu art. 19, que a orientação educacional seja realizada, de maneira que integre os elementos que exercem influência na formação do indivíduo, preparando-o para o exercício das opções básicas.

A partir de 1972, a orientação educacional assume importante papel nas escolas por meio da determinação explícita no art. 10, como também a nova estrutura de ensino, procedente da Lei nº 5.692, exige, sobremaneira, um acompanhamento do aluno e análise de suas tendências para que se efetive a sua autorrealização e legitimidade de suas opções.

A formação de profissionais de educação na área de orientação, sua função e suas atribuições estão amparadas por algumas leis. De acordo com a Lei nº 9394/96 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu Artigo 64 o qual diz que “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

A função da orientação educacional está descrita na Lei nº 5692/71 no artigo 10: “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade”. Além disso, o Decreto – Lei nº 72.846 de 26/06/1973 regulamentou as atribuições do Orientador Educacional em âmbito nacional, e até os dias de hoje a atuação desses profissionais estão baseadas nesse documento, estabelecendo atribuições privativas, nas quais o Orientador deve coordenar e participar, nas quais deve atuar em cooperação

com os demais membros da escola. De acordo com o Art.8º são atribuições privativas do Orientador Educacional:

- a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:
 - 1- Escola;
 - 2- Comunidade.
- b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista, Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.
- c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.
- d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.
- e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

Também, este mesmo documento dá sequência às atribuições:

- f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.
- g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.
- h) Coordenar o acompanhamento pós- escolar.
- i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática de Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.
- j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.
- k) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Da mesma forma no Art. 9º, compete ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições:

Participação no processo de identificação das características básicas da comunidade; de caracterização da clientela escolar; de elaboração do currículo pleno da escola; na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos; de avaliação e recuperação dos alunos; de encaminhamento dos alunos estagiários; de integração escola- família- comunidade; e realização de estudos e pesquisas na área de da Orientação Educacional.

Além disso, temos a Lei 5564/68 a qual prevê o exercício da profissão do orientador educacional. De acordo com seu Artigo 1º: A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

A escola é parte integrante da vida de qualquer pessoa. É nela que desenvolvemos nossas potencialidades e habilidades para que possamos enfrentar os desafios e transformações que ocorrem. A equipe gestora faz parte, juntamente com os professores, neste processo educacional. Porém, é o Orientador Educacional quem mais contato tem e se preocupa com este processo, assim como os professores, no desenvolvimento desses educandos.

No processo educacional a Orientação é um serviço integrante da vida da escola. Ela atua em todos os momentos, para promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, configurando a Orientação Educacional como um mecanismo de suporte pedagógico e o Orientador Educacional como um profissional de apoio às atividades coletivas desenvolvidas na escola e que vão além da prática curricular desenvolvida em sala de aula pelos professores (SPRICIGO, 2012, p. 190).

O orientador educacional é um membro muito importante da equipe gestora. Ele que assume, dentro do processo educacional, o desenvolvimento, reflexão e trabalho com o aluno e sua formação. É um dos profissionais que auxilia o professor no processo de aprendizagem dos alunos, verificando dificuldades, comportamentos e atitudes. Conforme Celso Vasconcellos (2013, p. 77) “a orientação não é autocentrada, não se volta sobre si mesma, nem cria dependência nas pessoas com as quais interage. Seu horizonte, numa perspectiva de formação da e para a autonomia, é que o sujeito possa orientar-se”. Além disso, o orientador educacional também verifica e entende a realidade na qual vive e convive o aluno, busca entender sua família e comunidade e então encontrar a melhor forma de conversar e auxiliar seus alunos.

Dessa forma, de acordo com Silva “O trabalho do orientador envolve, além dos aspectos políticos e sociais do cidadão. A orientação educacional procurará compreender e ajudar o aluno inserido no seu próprio contexto, com sua cultura e seus próprios valores” (2011, p. 2).

O orientador educacional é a “ponte” entre o aluno, a escola e a família. Por estar sempre comprometido na busca de uma prática investigativa para problemas educativos busca entendimento e transformações em prol dos alunos.

A atual dinâmica do processo educativo, frente ao mundo em vertiginosa transformação, requer a presença da Orientação Educacional nas escolas. É preciso, no entanto, que condições sejam criadas, sua importância sentida e reconhecida por todos que estiverem envolvidos na tarefa educacional. Para que haja uma renovação na educação brasileira, todos devem estar dispostos a colaborar (SPRICIGO, 2012, p. 190).

Dessa forma vê-se a grande importância do Orientador Educacional e que este não trabalha sozinho como muito era visto. O trabalho realizado em conjunto com outros profissionais e a família têm mais ênfase no processo de desenvolvimento dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados foram obtidos através de um questionário aplicado em 18 (dezoito) escolas de Ensino Fundamental do município de Panambi/RS, sendo 6 (seis) escolas estaduais, 10 (dez) municipais e 2 (duas) escolas particulares. Destas, 5 (cinco) profissionais de todas as redes de ensino optaram por não responder o questionário.

O questionário era composto por 13 questões, sendo 12 para ambas as categorias pesquisadas e uma específica a cada categoria (coordenador pedagógico e orientador educacional). Dessa forma, cada participante respondeu 12 perguntas. Dentre elas, organizadas em dois blocos, sendo que o primeiro bloco continha 7 questões fechadas, as quais são para a coleta de dados do grupo pesquisado, referente ao perfil das pessoas envolvidas.

O segundo bloco continha questões abertas referidas ao tema abordado e que visavam alcançar aos objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa deste trabalho: De que forma o serviço de orientação escolar é ofertado nas escolas de Ensino Fundamental no município de Panambi?” e “Como os profissionais que atuam no SOE (Serviço de Orientação Escolar), nestas escolas vislumbram sua atuação no educandário?.”

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Dentre os pesquisados que optaram em responder o questionário, 6 (seis) atuam como orientadores educacionais nomeadas aqui como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e 7 (sete) como coordenadores pedagógicos nomeadas como P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13. Em relação a questão referente a idade das pesquisadas, construiu-se a seguinte tabela:

Tabela 01: Idade dos participantes da pesquisa

Idade	Número de Pesquisadas
35 à 39	3
40 à 44	4
45 à 49	3
50 à 54	1
55 à 59	1
60 à 64	1

Fonte: Autora (2019)

A partir da Tabela 01, pode-se perceber que a maioria dos pesquisados que desempenham a função de orientadores e/ou coordenadores pedagógicos tem idade entre 40 e 44 anos e que 77% dos coordenadores/orientadores têm entre 35 e 49 anos, ou seja, 10 pessoas.

Para melhor visualizar a formação dos pesquisados, referente a questão 3 do questionário, construiu-se a tabela a seguir:

Tabela 02: Formação dos Pesquisados

Pesquisadas	Magistério (ano de formação)	Graduação em / Ano de formação	Pós-Graduação em / Ano de formação
P1	-	Pedagogia – 1996 Pedagogia Escolar – 2002	Administração Escola e Orientação Educacional – 2011
P2	1997	Pedagogia – 2009	Orientação Educacional – 2015
P3	2006	Pedagogia – 2006	Psicopedagogia Clínica e Institucional – 2009
P4	1999	Letras – 2005	Ensino Aprendizagem de Línguas – 2007 Orientação Escolar – 2016
P5	1978	Pedagogia - 1990	Psicopedagogia – 2012
P6	1985	Pedagogia – Orientação e Supervisão - 1999	Psicopedagogia – 2012
P7	1994	História – 2001	Mídias na Educação – 2013
P8	1991	Pedagogia – Orientação e Supervisão - 2004	Gestão Democrática e Políticas Públicas – 2006
P9	-	Letras – 2001	Gestão Escolar: Orientação e Supervisão – 2014
P10	-	Educação Física – 2003	Ensino Religioso – 2008 Atendimento Educacional Especializado – 2011
P11	1998	Pedagogia: Alfabetização Anos Iniciais e EJA - 2005	Inclusão – 2009
P12	-	Ciências Biológicas – 2006	-
P13	1986	Artes Visuais - 2004	Ludopedagogia e Arte-educação - 2012

Fonte: Autora (2019)

Pode-se perceber que 9 (nove) professoras tiveram como formação inicial o magistério e seguiu-se para cursar alguma licenciatura, das quais 7 (sete) optaram por Pedagogia, 2 (duas) por Letras, 1 (uma) em Artes Visuais, 1 (uma) por História, 1 (uma) por Educação Física e 1 (uma) por Ciências Biológicas. De todas as pesquisadas, apenas uma não realizou uma pós-graduação. As demais tiveram como formação continuada pelo menos uma pós-graduação, destacando que 4 (quatro) realizaram um curso específico em Orientação Educacional. Consta também nos questionários a pergunta referente a formação de mestrado. Destaca-se aqui, que nenhuma delas realizou algum curso de Mestrado e que 77% das entrevistadas não realizam uma pós-graduação a mais de 5 anos.

Percebe-se que as orientadoras educacionais possuem alguma formação específica para atuar em sua função, tal como Orientação Educacional ou algo voltado a Psicopedagogia. Já as coordenadoras pedagógicas não possuem curso específico para desempenhar sua função, apenas participam de encontros de formação oferecidos pela mantenedora, assim como poderemos observar melhor na questão 10 (dez).

As questões numeradas 4 (quatro), 5 (cinco) e 7 (sete) foram reunidas em uma única tabela. Estas questões fazem referência ao tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na função Orientador Educacional/Coordenador Pedagógico e Carga horária semanal que desempenha a função, respectivamente.

Tabela 03: Tempo de atuação no magistério, na função e carga horária que desempenha a função.

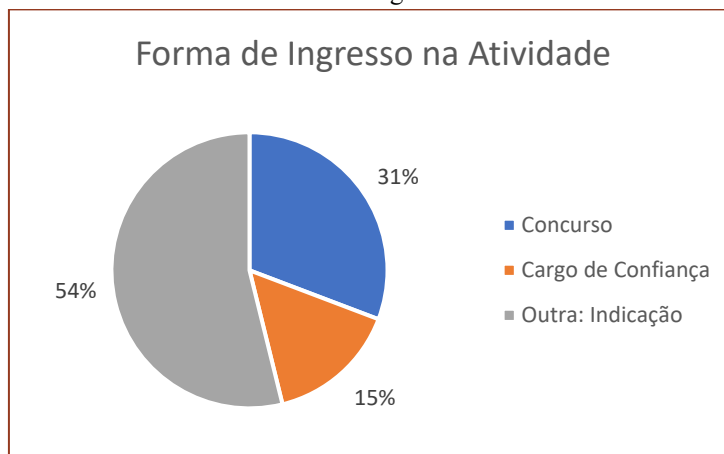
Pesquisados	Tempo de atuação no Magistério (anos)	Tempo de atuação na função (anos)	Carga horária que desempenha a função
P1	20	12	20 h
P2	19	2	20 h
P3	9	8	40 h
P4	18	3	20 h
P5	40	30	40 h
P6	34	29	25 h
P7	24	2	20 h
P8	28	14	40 h
P9	18	7	40 h
P10	20	10	40 h
P11	18	10	40 h
P12	15	9	40 h
P13	33	2	40 h

Fonte: Autora (2019)

Na Tabela 03 podemos visualizar os mais variados tempos de atuação. Como professoras (no magistério) temos de 9 a 40 anos de atuação. Na função como Orientadora Educacional ou Coordenadora Pedagógica tem-se de 2 a 30 anos de atuação. E a maioria desempenha uma carga horária de 40 horas por semana na função (oito pessoas). Podemos observar ainda que 53% das entrevistadas estão na função a menos de 10 anos.

A questão 6, se refere a forma de ingresso na atividade e função que desempenha. Esta questão era de múltipla escolha, dentre elas: Concurso, Cargo de Confiança e Outra. Para a melhor análise destes dados, optou-se em distribuir os dados em forma de gráfico, o qual segue:

Gráfico 1: Forma de Ingresso na Atividade



Fonte: Autora (2019)

Através deste, vemos que 31% dos participantes estão no cargo por concurso, 15% como cargo de confiança e 54% por outra forma, a qual descreveram “por indicação.” Como o município de Panambi não realiza concurso para o cargo de coordenador e orientador educacional, estes profissionais estão no cargo por indicação da secretaria de educação. Já o estado fez o último concurso público na década de 70 para o cargo específico de Orientador Educacional.

3.2 QUESTÕES REFERIDAS AO TEMA

As questões de números 8 a 13, as quais são referidas ao tema em destaque, foram analisadas na forma de categorização. Assim, as categorias foram definidas a partir de termos comuns utilizados nas respostas dadas pelas participantes ao questionário.

A questão 8 questionava o seguinte: “Como você compreende as atividades desenvolvidas pelo Orientador Educacional junto aos professores?” As respostas obtidas para esta questão foram divididas em três categorias:

Primeira Categoria: Burocráticas

Nesta categoria identificou-se apenas uma resposta. O trabalho como coordenador pedagógico não exige apenas deste profissional o trabalho com o aluno, mas também com o acompanhamento da formação dos professores e questões burocráticas envolvendo assuntos da escola. P8 coloca que “É fundamental, mas nos dias atuais desenvolvemos mais o trabalho de supervisor do que de orientador. Estamos em volta de questões burocráticas do que realmente a função de orientar professores”.

Segunda Categoria: Relações Humanas

Esta categoria trata do trabalho que o profissional tem juntamente com a relação entre alunos, professores, família e escola. Nesta categoria identificou-se 5 respostas. Segundo P4 “Junto aos professores o orientador desenvolve atividades de apoio. Sempre que surgem dificuldades em relação aos alunos através de conversas com a família, encaminhamentos ou mesmo uma conversa com os alunos”. Da mesma forma, P5 relata “Fazer a mediação entre os professores e os demais sujeitos do processo educativo (alunos, pais, gestores...). Mediação que foca na escuta, na orientação e também e, principalmente, na Formação Continuada dos professores”.

Terceira Categoria: Aprendizagem

Nesta categoria pode-se identificar sete respostas. Dentre elas, P1, P3, P6, P9, P10, P12 e P13 sendo que P13 coloca: “É auxiliar os professores no processo ensino-aprendizagem para com os alunos, contribuindo para o crescimento individual, aperfeiçoamento do professor, articulando práticas reflexivas, constituindo vínculos e também práticas avaliativas, repensando o processo educativo para a melhoria da aprendizagem dos alunos, diminuindo índices de reprovação, aumentando a média do IDEB”. Da mesma forma, P6 expressa: “Prestar auxílio aos professores para que possam lidar melhor com as dificuldades dos alunos. Ser um facilitador para que o professor possa entender melhor como e de que forma determinado aluno aprende.”

Diante destas categorias e com as respostas obtidas percebe-se que os coordenadores e orientadores compreendem que as atividades desenvolvidas pelo orientador visam principalmente a aprendizagem e as relações humanas junto aos professores. Conforme Celso Vasconcellos (p. 77) “o orientador pela acolhida e diálogo franco pode ajudar o professor a interpretar os signos, as várias – complexas e, por vezes, contraditórias e doloridas – manifestações da existência e do trabalho.”

A pergunta de número 9 refere-se: “Como você compreende as atividades desenvolvidas pelo Orientador Educacional junto aos alunos?” Conforme Vasconcellos (2013, p. 78) “o trabalho da orientação com a organização dos alunos pode ter um papel essencial no processo de mudança: existem momentos em que a cobrança dos alunos tem um efeito muito maior na alteração da prática dos professores do que longos discursos e reuniões com os mesmos”. Assim, identificou-se três categorias nas respostas dadas a esta questão:

Primeira Categoria: Orientação no processo de aprendizagem com alunos

Nesta categoria identifica-se 7 (sete) respostas, estas sendo de P4, P2, P6, P9, P8, P7 e P11. Conforme o coordenador pedagógico P7 “Ele tem a função de conversar com os alunos sobre assuntos da rotina, como a chegada e saída de colegas, substituição de professores, orientar sobre problemas

que ocorrem na turma e buscar formas em conjunto para saná-las. Orientar os alunos em como se organizar para estudar, ele ajuda os alunos a planejar e executar ações que colaborem para solucionar problemas que afetam a aprendizagem da turma” e ainda “O orientador educacional é o profissional que, juntamente com o Diretor e o coordenador pedagógico, dá o suporte necessário ao aluno para o seu desenvolvimento enquanto cidadão, cuidando e orientando para que o processo de aprendizagem aconteça com sucesso” (P9).

Segunda Categoria: Mediação

Nesta categoria destacou-se três respostas: P1, P5 e P12

De acordo com P5 “Conhecer os resultados, atuando em rodas de conversa, Conselhos de Classe (Orientador é também a voz do aluno, dos pais). Orientando os alunos e pais sobre hábitos de estudo, foco em sala de aula, análise da aprendizagem e postura. Mediação com psicólogos, Psicopedagogos e outros profissionais que trabalhem com os alunos”. Assim também P1 coloca que o orientador deve “Orientar os estudos encaminhados pelos professores; ser mediador quando surgem conflitos na escola. Ouvir e se relacionar com a comunidade escolar”.

Terceira Categoria: Prevenção e mediação

Nesta categoria destacou-se a resposta de 3 pesquisadas: P3, P10 e P13.

A participante da pesquisa identificada como P3 afirma que “O orientador junto aos alunos, realiza um trabalho de prevenção e mediação. Em nossa escola criamos a CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar). Formado por diversos segmentos da escola, onde atuamos em diversas formas como: pais presentes na escola, círculos da paz (roda de conversa e escuta), acompanhamento individualmente o rendimento escolar de cada aluno, a mediação entre pais e professores, buscando o diálogo como norte para cada problema apresentado. Através da comunicação não violenta, busco agir para entender necessidades, princípios e valores, trabalhar de forma amável com todos. Diálogo e orientação é a melhor maneira de construir hábitos saudáveis em uma escola. Ajudo também os alunos a planejar e executar ações que colaborem com a resolução dos problemas que afetam a qualidade da aprendizagem, bem como das relações sociais vividas na escola”.

Vê-se que o papel do orientador junto aos alunos está bem definido aos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Grande parte destes profissionais colocam que seu papel é muito importante para o crescimento dos alunos, ouvindo-os e ajudando-os a planejar ações, auxiliando aos demais colegas, professores, supervisores, coordenadores pensando o ensino e aprendizagem. “Objetivamente, muitos problemas da escola podem ser resolvidos de maneira menos

desgastante e bem mais eficaz quando os alunos são sistematicamente ouvidos” (VASCONCELLOS, 2013, p. 78).

A pergunta de número 10 refere-se: “Você participa de formação continuada específica para o Orientador Educacional?” Como opções de respostas tínhamos como sim ou não.

Obteve-se 9 (nove) respostas sim, sendo elas: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P13. Como respostas não tivemos das pesquisadas: P8, P9, P11 e P12

As pesquisadas que responderam sim, descreveram que participam de formação ou reuniões oferecidas pelo mantenedor de sua escola (município, coordenadoria de educação do estado ou da própria rede particular). Tem-se que a participação de cursos de formação são muito importantes para realizar sempre o melhor trabalho na escola junto aos professores, alunos e família, pois estamos em constante transformação e a orientação educacional em constante evolução.

Observa-se que entre os que não participam de formação continuada, um destes respondeu na questão 8, que o papel do coordenador/orientador é burocrático. Neste grupo observa-se que todos não realizam cursos de especialização a mais de 5 anos e possuem uma carga horária de 40 horas. Cabe ressaltar que

tal qualificação, portanto, não se dá necessariamente a priori: pode se dar antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação). Mesmo quem saiu dos melhores centros universitários sabe que não domina tudo o que a atividade educativa exige, tendo a necessidade de aprimoramento contínuo (VASCONCELLOS, 2013, p. 123).

Portanto, é muito importante o Orientador Educacional participar de formação continuada e se dispor a fazer cursos de formação para melhorar ainda mais sua função.

O trabalho do orientador educacional é um dos mais importantes na escola. Ele é responsável pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, dá suporte a sua formação e a resolução de conflitos. Referente a esta presença do orientador na escola é que a questão número 11 faz o seguinte questionamento: “Na sua opinião, o que justifica a presença do Orientador Educacional nas escolas?” Para auxiliar na análise das respostas dividiu-as em 3 categorias:

Primeira Categoria: Auxílio e suporte (alunos e professores)

Como respostas nesta categoria enquadraram-se as pesquisadas P2, P4, P6, P7, P8, P9, P11 e P12.

De acordo com P4 “A presença do Orientador na escola é de grande importância ao passo que o mesmo busca “orientar” alunos e professores diante das dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar”. Assim também P11 coloca: “Seria mais um apoio, pois na nossa escola não tem e sentimos que faz falta, de certa forma sobrecarrega a equipe”.

Segunda Categoria: Processo de ensino e aprendizagem

Fazendo parte desta categoria, as pesquisadas P1 e P13 colocam que a função principal é de tornar o processo ensino e aprendizagem mais significativos. De acordo com P1 “O OE tem importante trabalho dentro da Escola pois tem várias funções importantes. Atua objetivando lidar com desafios da convivência e das dificuldades de aprendizagem, dando os devidos encaminhamentos aos especialistas por área”.

Terceira Categoria: Formação do aluno e relações

Nesta categoria obteve-se a resposta de três pesquisadas: P3 e P5, P10

Conforme P3 “É o profissional que zela pela formação dos alunos como cidadão, que ajuda os professores a compreender os comportamentos da criança/adolescente, é a pessoa que cuida das relações com a comunidade escolar em um todo”

Além disso, conforme P10 “O Orientador faz-se necessário no ambiente escolar, pois, além do trabalho voltado a aprendizagem dos alunos, o aluno apresenta muitos problemas relacionados à sua vida em família, o que interfere diretamente na sua aprendizagem”. Desta forma vê-se que o orientador educacional desempenha um papel muito admirável dentro da escola, tanto que em escolas que não possuem OE as coordenadoras educacionais relataram a sua falta para auxiliar nos mais diversos trabalhos do processo de ensino e aprendizagem e formação dos alunos. De acordo com Giacaglia e Penteado (2010, p. 82) “o custo-benefício da existência da OE nas escolas deveria ser considerado quando se pensa na evasão dos alunos dos diferentes graus do ensino, na retenção de alunos que, se assistidos adequadamente, poderiam ser promovidos”.

Já a questão de número 12 era uma questão específica para o Orientador Educacional responder: “Como você percebe a atenção dos profissionais como psicólogos e psicopedagogos no ambiente escolar?”

Dividiu-se as respostas em 3 categorias:

Primeira Categoria: Necessária

Nesta categoria percebeu-se relação entre as respostas de P5 e P2, na qual, P5 coloca: “Atuação necessária, uma vez que a Escola não domina todos os campos e, por vezes, precisa do auxílio de outros profissionais para investigação e terapias”.

Segunda Categoria: Nula

Para esta categoria obteve-se apenas uma resposta. De acordo com P3: “Quase nula, são raros os profissionais acima citados que sabem como funciona uma escola e suas dificuldades. Sobra ou retorna sempre os problemas enviados a eles para a escola. O orientador quase sempre realiza todos os trabalhos por estes profissionais citados na questão”.

Terceira Categoria: Buscam estreitar o trabalho/parceria

Nesta categoria obteve-se três respostas, as quais P1, P4 e P6 buscam sempre estreitar o trabalho ou mesmo buscam parceria com estes profissionais, pois acreditam que juntos conseguem obter resultados mais positivos.

Conforme P4: “Alguns profissionais destas áreas buscam estreitar o seu trabalho com o que se passa na escola, o que é muito importante já que é no ambiente escolar que os alunos expõem suas necessidades e suas dificuldades. Infelizmente sentimos a necessidade de haver poucos profissionais mantidos pelo poder público para atender, gratuitamente, os alunos mais carentes”.

A questão de número 13 era específica para o coordenador pedagógico, a qual indagava: “Como você percebe a atuação do coordenador pedagógico diante das funções de Supervisão e Orientador Educacional?”

Diante das respostas obtidas, percebe-se que o coordenador pedagógico desenvolve várias tarefas, algumas vezes ficando difícil definir o seu papel real. Para melhor entender a percepção destes coordenadores diante da sua multitarefa, dividiu-se as respostas em quatro categorias:

Primeira Categoria: Dedicção

Conforme P13, “é uma função que exige muita dedicação, envolvimento com os alunos e professores. Atualmente como são desenvolvidas as duas funções, a de orientador fica em segundo plano, porém há momentos em que os alunos são atendidos mais individualmente, buscando estabelecer elos de confiança para a solução de problemas. Também busca-se oferecer oficinas, palestras aos grupos de alunos que apresentam dificuldades ou problemas relacionados à sexualidade, drogadição, etc.”

Segunda Categoria: Muita demanda

As entrevistas P7, P9, P11 e P12 citam que como é exigido ambos os papeis do coordenador pedagógico e tendo muita burocracia a cumprir, nem sempre se consegue dar o suporte devido ao professor, alunos ou até mesmo à família. Além disso, de acordo com P9 “O coordenador Pedagógico,

além de todas as suas atribuições, também se preocupa em estar atento às questões atitudinais, situações conflitantes e de relações interpessoais e de valores que surgem no dia a dia da escola”.

Terceira Categoria: Desempenho maior do papel Orientador Educacional

De acordo com P10 “desempenhamos várias vezes mais o papel de Orientador Educacional do que Coordenador Pedagógico, pois antes de se preocupar e orientar a aprendizagem do aluno, temos que dar primeiro atenção e apoio ao seu estado emocional e contexto familiar, que interfere diretamente na sua vida escolar”.

Quarta Categoria: Desempenho maior do papel do Supervisor

Conforme P8 “o coordenador pedagógico hoje desenvolve as duas funções, um pouco de cada, faz o papel de supervisor, pois a parte burocrática da coordenação exige, e um pouco da orientação, pois muitos casos precisam ser resolvidos pelo coordenador. Por isso a importância de se ter nas escolas o orientador. Sonho a ser realizado”.

De acordo com Giacaglia e Penteado (p. 60) a principal atenção do Coordenador Pedagógico (CP) encontra-se voltada para o trabalho dos docentes, já “o OE tem seu trabalho voltado principalmente para o bem estar e a felicidade dos alunos (...) Ele se interessa pelo aluno como um todo, não apenas como um ser que deva ser adequadamente ensinado e que deva aprender” (GIACAGLIA e PENTEADO, p. 60)

Mesmo assim, o coordenador pedagógico precisa dar conta dos dois papéis: supervisor e orientador educacional, sendo que muitas vezes, este último fica em segundo plano. Percebe-se que grande parte dos pesquisados compreendem a função do Orientador Educacional na escola. Colocam a responsabilidade deste na busca em auxiliar o professor mediando o trabalho e buscando entender, compreender e auxiliar na realidade em que o aluno se encontra.

Conforme P8 em uma de suas respostas “Atualmente não temos a função específica de Orientador Educacional em nossas escolas municipais, então como coordenadores desenvolvemos as duas funções, a de supervisor e a de orientador. Mas a função de orientador deveria ser específica para atender melhor a tantos problemas que nossos alunos nos trazem nos dias atuais.”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais o trabalho da Orientação Educacional é de grande importância para a escola como um todo, envolvendo, professores, alunos e comunidade. É através deste trabalho que se percebe as dificuldades encontradas pelos alunos e busca-se uma forma de auxiliá-lo tornando o processo de ensino e aprendizagem menos difíceis para professor e aluno.

A questão que fundamentou este estudo foi conhecer a situação referente à orientação escolar nas escolas de Ensino Fundamental no município de Panambi/RS, percebe-se que este estudo evidenciou que o serviço de OE ainda é pouco ofertado nas escolas do município de Panambi. Dentre as escolas deste município, apenas as escolas estaduais e particulares possuem um OE em cada escola.

Neste sentido, constatou-se que as escolas municipais contam apenas com o Coordenador Pedagógico, o que torna o trabalho do coordenador pedagógico exaustivo por ter que assumir, de certa forma, dois papéis: o de orientador educacional e o de supervisor. O que se pode observar nas respostas é que estes coordenadores ficam um tanto perdidos quanto a sua real função nas escolas, não dando total ênfase ao que de fato é sua função, sendo que pouco consegue focar seu trabalho nos professores. Dentre as respostas obtidas, a maioria dos questionados relata a falta que faz na escola um profissional de Orientação Educacional ou até mesmo, nas escolas que o possuem, colocam sobre a diferença que faz ter este profissional na escola.

A não atualização das leis referente a orientação na escola, como pode ser visto no Decreto da Lei nº 72.846 de 26/06/1973, o qual regulamenta as atribuições do OE, “dificulta” a obrigatoriedade e acaba não dando ênfase para que as secretarias de educação invistam mais nos orientadores educacionais nas escolas, tendo na maioria das escolas apenas coordenadores pedagógicos.

Quanto ao primeiro objetivo específico: conhecer as atribuições do orientador escolar, a lei acima descreve as atribuições deste profissional e as deixam claras. Percebe-se que os orientadores educacionais e a maioria dos coordenadores educacionais têm clareza quanto a função a ser desenvolvida, pois trazem sobre o conhecimento da realidade do aluno, a conversa com os professores e grupos de alunos para tentar resolver conflitos, além de coordenar o processo de interesses e habilidades dos educandos.

Já o segundo objetivo específico coloca sobre conhecer como o grupo de sujeitos pesquisados, orientador escolar, vislumbram o seu papel no que se refere à orientação escolar. Percebe-se que estes observam que o seu papel é muito importante para a escola como um todo, desde que consigam trabalhar em parceria com outros profissionais, pois buscam o bem-estar dos alunos, ajuda os professores a compreender os comportamentos, é a pessoa que cuida das relações: professor x aluno x comunidade x escola.

Com este estudo percebeu-se que muitas pesquisas ainda poderão ser realizadas, pois no decorrer do mesmo surgiram alguns questionamentos: de que forma os alunos entendem o papel do orientador educacional na escola? Como os professores visualizam a função do orientador educacional? Com estes questionamentos propõe-se a possibilidade de trabalhos futuros.

Logo, o OE atua como ponte entre a comunidade e a escola onde auxilia no desenvolvimento pessoal de seus alunos e busca entender e compreender a realidade que cada um está inserido. Auxiliando também na aprendizagem e orientando para práticas e maneiras de se buscar o equilíbrio entre os estudos fora da sala de aula, bem como auxiliando os professores nas definições de métodos e rotinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em 13 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 5692/71**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 72.846 de 26/06/1973**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 5564/68**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5564-21-dezembro-1968-358617-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 28 de setembro de 2018.

GIACAGLIA, Lia R. Angelini; PENTEADO, Wilma M. Alves. **Orientação Educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 6.ed. São Paulo: Cengage Learning.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. A Orientação Educacional – uma perspectiva contextualizada. In: GRINSPUN, MirianPaura S. Zippin (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-33.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **Orientação Educacional**: um imperativo da lei ou uma necessidade de fato? Forum, Rio de Janeiro. Abr/Jun, 1979. P. 81-94. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60509/58760> . Acesso em: 04 de março de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Edição. São Paulo: Atlas 2003.

SILVA, Nara Rúbia Miranda. **A práxis do orientador educacional**. 2011. Disponível em:http://www.asfoe.com.br/php/index.php?option=com_content&view=article&id=119:a-praxis-do-orientador-educacional-&catid=36:artigos&Itemid=57 . Acesso em: 03 de novembro de 2018.

SPRICIGO, Fabrício. **O Orientador Educacional**: Atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilidades em Pedagogia. Florianópolis: revista Linhas, 2012, V. 13, n.01. p. 187 – 205.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VILLON, Ivanita Gil. Orientação educacional e comunidade. In: GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 95-107.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elaine Nazarete de Lima da Silva

Especialista em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação - UERGS

Fabício Soares

Professor Assistente da Unidade Universitária de Cruz Alta da UERGS

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo analisar as ações de Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais de uma escola pública da cidade de Ijuí/RS e como a Supervisão Escolar contribui nesse processo. Além disso, os objetivos específicos que dão sustentação ao trabalho proposto visam refletir sobre a importância da formação continuada para professores dos Anos Iniciais; evidenciar o papel da Supervisão Escolar na formação continuada de professores dos Anos Iniciais, e por fim, conhecer como ocorre a formação continuada para professores dos Anos Iniciais em uma escola de ensino fundamental do município de Ijuí/RS. Diante do exposto, as perguntas norteadoras da pesquisa foram: de que forma a formação continuada de professores pode interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem? Qual é a importância da Supervisão Escolar na formação continuada de professores dos Anos Iniciais? Para atingir os objetivos propostos e também para responder às perguntas da pesquisa, o trabalho foi realizado através de um levantamento bibliográfico sobre o assunto e pesquisa em documentos da escola e 36ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação. No decorrer da pesquisa foi possível perceber que a formação de professores é uma atividade importante para o processo de ensino e aprendizagem e que algumas ações estão sendo desenvolvidas por iniciativa da escola e da 36ª CRE (mantenedora). Porém, alguns fatores, muitas vezes, acabam atrapalhando tal atividade, especialmente, a atuação em várias escolas.

Palavras-chave: Supervisão Escolar, Formação Continuada, Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores acontece a partir de iniciativas individuais dos professores ou das instituições e/ou mantenedoras, buscando subsídios para aprimorar sua prática e, também, perceber a importância do seu papel quanto ao mediar a reconstrução do conhecimento, possibilitando ao seus alunos compreender o mundo que o cerca, criando condições para a construção do conhecimento e aberto a novas possibilidades que venham fortalecer e qualificar o trabalho docente, para atender os desafios que a educação e a sociedade apresentam no cotidiano.

Está cada vez mais evidente a importância da formação permanente para um crescer pedagógico independente da instituição de ensino, seja ela pública ou privada, este conhecimento, também auxilia no autoconhecimento pessoal e coletivo, favorecendo o educando, levando-o refletir e não se limitar a conceitos já determinados.

É nesse viés que a Supervisão Escolar deve atuar, buscando agir além dos processos burocráticos, atuando como integradora entre o educador e o educando. A Supervisão Escolar por sua atuação ampla no ambiente escolar pode e deve fazer uso de premissas facilitadoras e unificadoras, as quais levam às vivências cidadãs e de convivências saudáveis, atitudes que podem ser potencializadas através de ações de formação continuada, que podem ser coordenadas e demandas pelos supervisores escolares.

Diante do exposto, esse trabalho de pesquisa se justifica na importância de se investigar a respeito de como acontece a prática da Supervisão Escolar atualmente, e como essa interação pode ser integrada à formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o objetivo geral do trabalho de pesquisa proposto, visa analisar as ações de Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais de uma escola pública da cidade de Ijuí/RS e como a Supervisão Escolar contribui nesse processo. Além disso, os objetivos específicos procuram refletir, a partir dos autores, a importância da formação continuada para professores dos Anos Iniciais; além de evidenciar o papel da Supervisão Escolar na formação continuada de professores dos Anos Iniciais; e, por fim, conhecer como ocorre a formação continuada para professores dos Anos Iniciais em uma escola de Ensino Fundamental do município de Ijuí/RS.

A metodologia adotada para a elaboração do artigo apresentado tem como base a pesquisa bibliográfica, a qual foi construída através de livros e artigos científicos, em autores da área da educação e em documentos oficiais de uma escola pública estadual do município de Ijuí/RS, referentes às ações de Formação Continuada ofertadas nos anos de 2017 e 2018.

Quanto aos fins, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa descritiva, porque descreve as características de determinado fenômeno, podendo também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza, não tendo o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação (Vergara, 2012, p. 41)

Quanto aos meios, a pesquisa se caracteriza como documental, pois foi desenvolvida com base em documentos ainda não analisados e descritos. Destaca-se, também, que a coleta de dados foi realizada em uma escola de ensino fundamental do município de Ijuí/RS, com a análise dos documentos referentes à formação continuada dos professores dos Anos Iniciais dessa instituição nos últimos dois anos. Tendo como objeto de estudo a análise sobre a atuação da Supervisão Escolar nas atividades de formação continuada dos professores que desempenham suas funções nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram fichas de avaliação dos documentos existentes na escola ou na coordenadoria local, local de realização destas formações, quem promoveu, quem participou, número de professores participantes e quais os temas abordados; qual o formato dessas

formações, se a realização destas formações foi presencial ou à distância. Todos esses quesitos foram observados e analisados com o intuito de embasar o trabalho de pesquisa.

No que se refere à análise e interpretação dos dados foi realizada uma análise qualitativa dos dados. Conforme Vergara (2009), a análise qualitativa tem como objetivo compreender, de forma mais profunda, aspectos relativos ao tema discutido. Assim, a análise dos dados constituiu-se da junção de todas as informações obtidas durante a pesquisa, e execução do plano de ação que foram discutidos em vários aspectos sobre o tema.

Sobre a estrutura dos tópicos de análise, foram elencados no primeiro tópico de análise a formação continuada de professores. O segundo tópico analisa a formação continuada nos Anos Iniciais. Destaca-se que nesse item também são abordadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como forma de conhecer a realidade que as leis da educação retratam a formação dos professores. Por fim, é abordado o papel da Supervisão Escolar em relação à formação dos professores.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Atualmente, em sua formação inicial, o professor não possui todos os saberes necessários para que atenda todos os desafios que encontra nas escolas. Isso porque o espaço da sala de aula é um local que nunca é igual, está sempre em mudança, buscando atender a realidade.

Dessa forma, é preciso que o professor esteja em constante estudo e formação, com o intuito de apreender e significar (ou reaprender e ressignificar) sua prática pedagógica. E essa ressignificação tem o objetivo simples e claro de aprimorar seus conhecimentos e suas práticas cotidianas em sala de aula, com seus alunos.

Diante disso, Delors (2003, p. 160), afirma:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Conforme aponta Delors, (2003, p. 159) ao tratar do professor e seu fazer, afirma-se que “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]” Diante dessa afirmativa, pode-se constatar que para que o professor possa realizar suas tarefas pedagógicas é fundamental buscar novas maneiras de trabalhar

sua disciplina em sala de aula. Dessa forma, o cotidiano do professor, do aluno e da sala de aula tornam-se mais leves e mais prazerosas.

Freire (1996, p. 43) corrobora afirmando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Diante disso, é fato que os professores devem sair do seu comodismo, da sua prática já instaurada no seu dia a dia e façam uma autoavaliação da sua prática. A partir disso, é necessário remanejar, repensar, resignificar práticas e momentos pedagógicos.

Segue Freire (1996, p. 44) afirmando que é fundamental que o professor perceba a necessidade de que é preciso mudar e avançar. Mudanças e avanços em posturas rígidas e já estabelecidas são saudáveis para que a prática do professor seja transformada de forma positiva.

Para isso, é necessário que os sujeitos reconheçam o papel fundamental que exercem na vida de seus alunos em formação. Essa postura de formadores é imprescindível para que se possa investir em novas formações, na busca por novos conhecimentos. Motivar-se para poder motivar o outro é a tônica.

Neste contexto, o professor precisa ter consciência de que o seu saber não é pronto, não é estanque. Os alunos buscam e esperam saberes amplos e dinâmicos. Já o professor precisa saber que é preciso explorar o conhecimento prévio que o aluno traz consigo, a partir do momento em que entra em uma instituição de ensino. E é nesse viés que o professor pode flexibilizar e dinamizar a sua prática pedagógica.

Pereira (2011, p. 69), comenta:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Essa tarefa complexa, citada por Pereira (2011) mostra que deve ser desempenhada de forma saudável entre professor e aluno. Isso porque, de acordo com Delors, (2003, p. 166):

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural.

Com vistas a essa citação de Delors (2003), destaca-se a importância da formação continuada como forma de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, com o intuito de buscar um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, sem tarefas monótonas ou cansativas. Lembrando sempre que o professor que não se atualiza não tem como fazer a diferença na vida de seus alunos.

A escola é um espaço privilegiado que oportuniza o pensar, o dialogar, o analisar, o construir, o transformar. Sendo assim, o professor é o grande ator desse universo porque está imerso no contexto experiencial de sala de aula, tem todas as ferramentas necessárias para realizar um movimento de mudança.

Nesse sentido, acredita-se que o compromisso social do educador é imenso, e cabe a essa categoria promover a consciência da responsabilidade social e do processo de humanização que as novas gerações precisam conhecer. Contudo, é fundamental também, que as políticas públicas educacionais atendam às necessidades e perspectivas da formação docente.

Vários autores afirmam que o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (Mizukami *et al.*, 2002). Para Garcia (1999) o que constitui o objeto da formação são os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores preparação, profissionalização e socialização de seus conhecimentos, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Pesquisas recentes apontam para o conceito de desenvolvimento profissional docente, que vem rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (Nóvoa, 2008; Marcelo, 2009). São pesquisas que contribuem significativamente para se compreender melhor a realidade que se vivencia. Percebe-se um desgaste da profissão docente, reflexo da desvalorização e desprestígio social, que acontece há anos em nosso país. O reflexo disso é a desmotivação por parte de muitos professores e o desinteresse da nova geração pela profissão.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

O nível de exigência do profissional da educação aumenta e o objetivo disso é proporcionar ao aluno um ensino de qualidade.

Destaca-se que com as exigências aumentando é fundamental rever como é organizada a formação dos professores. O que acarreta, de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2010, p.6) em:

- Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- Atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências;
- Articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;

- Articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
- Melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação.

Importante observar que as propostas citadas acima possuem como objetivo principal rever a formação continuada oferecida aos profissionais de educação. Isso com o intuito de atualizar e aperfeiçoar a sua atuação em sala de aula. Destaca-se, também, que junto com a formação dos professores, também é necessário que haja a articulação para mudanças também na parte pedagógica e curricular da educação básica, especificamente nos anos iniciais que é o foco do trabalho apresentado.

Oferecer a formação aos profissionais da educação contribui para que as práticas pedagógicas sejam aperfeiçoadas, desenvolvendo metodologias eficientes a serem aplicadas em sala de aula.

Reitera as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2000, p.13):

A formação como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário.

Entendendo que o profissional da educação está em um processo permanente de formação, proporcionando a construção do conhecimento tomando como preceito o compromisso de melhorar a qualidade da educação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

4 LEI DE DIRETRIZES E BASE (LDB)

Menezes (2001, p. 01) inicia comentando que:

Há uma série de disposições na LDB sobre os profissionais da educação, incluindo a orientação no que se refere a três campos específicos de formação: a inicial, a pedagógica e a continuada. Dessa forma, a formação inicial deveria contemplar o atendimento à formação de professores para as séries terminais do ensino fundamental e para o ensino médio; a formação pedagógica deveria atender os “portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”; e a formação continuada deveria atender aos profissionais de educação dos diversos níveis, aí incluindo também os de nível superior.

Conforme Pacievitch (2016, p. 01) “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).”

Ainda de acordo com Pacievitch (2016, p. 01), a Lei nº 9394/96, comprova:

O direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Ou seja, a educação é um direito de todos e para todos. Direito esse assegurado pela Constituição Federal em seu artigo 205. A educação é um campo social extremamente importante. Isso é fato. É através da educação que se adquire conhecimento, que se pode enriquecer enquanto seres pensantes, construindo a aprendizagem e instrumentalizando-se para conviver nesse mundo em que se está inserido.

No que se refere à formação inicial e continuada de professores, a LDB trouxe inovações. Em seus artigos 61 à 67, são apresentadas as diretrizes para que atividades formativas sejam desenvolvidas, destaca-se, em especial, a formação em serviço:

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

- 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

1. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
2. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
3. piso salarial profissional;
4. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
5. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
6. condições adequadas de trabalho.

[...]

No que se refere à formação continuada de professores, Menezes (2010, p. 01) menciona:

A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com estes estabelecimentos e seus projetos.

Observa-se que com a LDB, a formação continuada de professores, com o intuito de qualificação profissional está atrelada à progressão funcional, como a mudança de nível, por exemplo. A qualificação profissional ficou mais evidente com a LDB, uma vez que esta associa-se a compreensão de que mudanças sociais e técnico-científicas, ocorrem com muita frequência no século XXI.

5 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Conforme Oliveira e Parisotto (2015, p. 01) o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005, de 25/06/2014, tem como premissa:

Direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, definindo diretrizes, dentre as quais se destacam a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação. Estabelece como 5ª meta alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Essas diretrizes buscam, entre outras coisas, a valorização dos profissionais da educação. E uma das formas de valorização centra-se na formação continuada. Ou seja, em ações e atividades que possibilitem ao profissional resgatar o seu conhecimento, buscar a qualificação, com o objetivo de possibilitar ao seu aluno um ensino mais abrangente.

Diniz (2017, p. 01) complementa a ideia de Oliveira e Parisotto (2015) ao afirmar que:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades para firmar um compromisso de alfabetizar crianças em até no máximo oito anos de idade ao final do ciclo de alfabetização. Este acordo foi criado em 2012 para atender as necessidades formativas dos professores.

Como se pode constatar é fundamental que os profissionais da educação estejam instruídos profissionalmente para que possam desempenhar suas habilidades no exercício da sua profissão. Dessa forma, com o PNAIC os professores participam de cursos de formação que possibilitam conhecer novas metodologias, novas orientações para que possam aprimorar a sua prática em sala de aula.

Isso porque pode-se entender que a formação de professores é um ato coletivo que envolve a troca de informações entre professores, direção, coordenadores, funcionários e pais. Isso não quer dizer que a formação deva ser uma atividade complicada para o professor, já tão assoberbado em sua rotina. O que propõe o PNAIC é que a formação seja uma atividade simples, funcional, lúdica e flexível. Como já foi dito, que de fato o que é ensinado sirva de base para as vivências do aluno.

6 O PAPEL DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Definir Supervisão Escolar na atualidade não é uma das tarefas mais fáceis. Isso porque o termo “supervisão” pode estar relacionado a várias áreas do convívio social. O vocábulo supervisão propriamente dito, pode ser definido como “o ato de orientar, guiar, motivar e gerar resultados entre as equipes supervisionadas” (Aurélio, 2019).

Trazendo essa definição para o contexto escolar, pode-se dizer que a Supervisão Escolar tem como o objetivo orientar, guiar, motivar e gerar resultados positivos com alunos, funcionários, professores, pais e toda a comunidade escolar. É o elo que possibilita a interação de todos em uma escola.

Porém, vivencia-se, atualmente, um período de constantes e profundas transformações na sociedade. Hoje se vive na era do conhecimento, da automação, da tecnologia. E é nesse contexto de mudanças, de transitoriedade, mutante e complexo que a supervisão escolar (a qual tem o objetivo de gerar resultados positivos) se insere.

Alarcão (2002), comenta que a escola hoje é um cenário de contradições e multifacetada. E é nesse cenário que o Supervisor Escolar busca desempenhar o seu papel, como forma de articular todos os sujeitos que vivenciam a escola diariamente, seja no relacionamento com os alunos, com os profissionais da educação, na formação continuada, com os pais ou comunidade escolar.

Conforme Rangel (2002), o Supervisor Escolar faz parte do corpo docente da escola, e tem o seu trabalho pautado na especificidade de coordenar, organizar e supervisionar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Ressalta o autor citado que a Supervisão Escola deve ter o olhar da realidade vivenciada pela e na escola. O olhar do supervisor deve transparecer o olhar de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Alarcão (2002), assegura que a Supervisão Escolar hoje está centrada na aprendizagem do aluno e na qualidade do ensino oferecido pela escola. Segue Alarcão afirmando que a abrangência do trabalho de supervisão é extensa, pois envolve o currículo escolar, o planejamento, a metodologia, a avaliação e suas estratégias, bem como a relação entre os sujeitos da escola, o cumprimento das normas escolares e a formação dos professores. Isso porque o supervisor escolar tem ainda a função de articular, envolver e fazer “o trabalho andar”.

Ferreira (2002), comenta ainda que é de competência da Supervisão Escolar auxiliar no novo processo pedagógico que se vivencia atualmente. Junto ao seu grupo de trabalho, o supervisor deve refletir, estudar, articular e possibilitar a compreensão de que a escola hoje precisa ser diferente, como forma de possibilitar a permanência do aluno em sala de aula.

Dessa forma, como Ferreira (2002, p. 93), tão bem postula, “fica explícita a função articuladora, orgânica e política do Supervisor Escolar”. E isso pode ser sentido, principalmente, na formação continuada de professores.

Isso porque, há bem pouco tempo atrás dirigir uma escola era considerado uma tarefa fácil, rotineira, tranquila e estável. Cabia apenas ao diretor zelar pelo bom funcionamento da escola, centralizando para si todas as decisões, além de administrar e supervisionar o trabalho dos demais.

Atualmente, essa situação mudou. As grandes e contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas passaram a exigir um novo modelo de escola e um novo modelo de todos os sujeitos envolvidos com essa instituição. Dentro desse contexto surge o Supervisor Escolar, com o intuito de ser o elo entre a escola e a comunidade escolar como um todo.

O papel do Supervisor Escolar nesse meio é tão importante para a escola, quanto o aluno frequentando-a. O papel do Supervisor Escolar está centrado, principalmente, no trabalho com pessoas. Pode até ser considerado a alma da escola com o poder de animar, alimentar e fortalecer a cooperação e a sinergia entre todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Quando se fala em alimentar a alma da escola é preciso levar em consideração que se exige também além das especificidades da Supervisão Escolar, a inteligência verbal, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. Essas qualidades tem a intenção de levar em conta não apenas as regras impostas, mas também, de levar em consideração os sentimentos e as preocupações das pessoas envolvidas no processo educativo. Escola é vida. E precisa estar viva para que o aluno tenha prazer em estar nesse espaço.

Conforme Vasconcellos (2006), o papel do supervisor na escola, frente à formação de professores, é estar atento e ser um bom ouvinte. Escutar ideias, escutar corações, conhecer expectativas, estar sintonizado com as aspirações de cada aluno.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa realizada foi dividida em três partes distintas: contextualização do objeto de estudo, coleta de dados na escola e análise de dados coletados. O objeto de estudo do trabalho apresentado refere-se a importância da formação continuada de professores nos anos iniciais da educação básica e o papel da supervisão escolar no contexto escolar.

Buscou-se compreender as seguintes questões:

- De que forma a formação continuada de professores pode interferir positivamente no processo de ensino-aprendizagem?
- Qual é a importância da Supervisão Escolar na formação continuada de professores dos Anos Iniciais?

A partir desses questionamentos foi possível chegar ao ápice do trabalho elaborado, contextualizando o objeto de estudo.

Marconi e Lakatos (2009), comentam que o objetivo da pesquisa bibliográfica é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

A coleta de dados foi realizada análise de documentos em uma escola pública estadual do município de Ijuí/RS, no que se refere à formação de professores dos Anos Iniciais da escola. A escolha dessa escola aconteceu devido ao fato de ser uma escola com um bom índice de aprendizagem. Esse dado foi obtido junto à 36ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), com sede também no município de Ijuí.

Além da análise nos documentos da escola, também foram realizadas conversas informais com a coordenadora da escola, bem como com a diretora do educandário. Elas foram muito receptivas, oferecendo e disponibilizando os documentos da escola. E informando sobre a questão da formação que aconteceu na escola nos anos de 2017 e 2018.

Sobre a análise e interpretação dos dados pode-se dizer que esse processo foi realizado através da análise qualitativa do estudo. Ou seja, conforme Gil (1999), a análise qualitativa tem como objetivo investigar, de forma profunda, a opinião de um dado público com relação a um produto, bem ou serviço.

Segundo Lüdke (1986 p.45), “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”.

Assim, o estudo constitui-se na junção das análises realizadas, as quais foram anotadas em um caderno de campo. Além da respectiva transcrição das anotações, na leitura e classificação dos dados com identificação dos aspectos relevantes em relação ao tema do estudo

A análise das respostas coletadas junto aos documentos da escola obedeceu a análise qualitativa. Isso porque, através dessa análise é possível ter informações precisas com a realidade pesquisada. A interpretação tende a ser subjetiva e isso auxilia na busca por respostas.

Após as leituras e análises realizadas no material coletado para a elaboração do trabalho apresentado, compreende dois anos (2017 e 2018). Esse período representa um recorte temporal curto, uma vez que as escolas realizam a troca de direções a cada três anos. Os dois anos de 2017 e 2018 foram escolhidos, pois o primeiro ano de atuação da direção da escola é realizado como forma de organizar o trabalho, incluindo aqui as formações. Formações estas que são coordenadas pela Supervisão Escolar que está comprometida e envolvida nas ações e orientações, assessorando e

acompanhando o trabalho que está sendo desenvolvido pelo grupo, analisando e auxiliando na elaboração dos planejamentos.

Nesses períodos, os professores dos Anos Iniciais da Escola participaram de formações da Coordenadoria de Educação e das formações realizadas pelo PNAIC.

A partir de 2017, inicia a formação oferecida pela escola, precisamente, no mês de abril. Esses encontros aconteciam mensalmente (na escola); sendo um mês realizado de forma presencial e no outro mês à distância, através da plataforma *moodle* (oferecido pela 36ª CRE), o que possibilita que os educadores tenham contato, mesmo com virtual, com professores de outras escolas. Nesses encontros presenciais, os temas das formações eram escolhidos de acordo com a demanda da escola e realizados através de oficinas e palestras. Menezes (2010) assegura que a formação continuada é um direito de todos os profissionais da educação e, portanto, estas ações da 36ª CRE mostram que a mantenedora está buscando atender a legislação.

Destaca-se que as formações realizadas pela 36ª CRE, obedeciam a um cronograma do PNAIC 2017/2018. Observa-se que a adesão ao PNAIC prevê a formação continuada para a rede pública (estadual e municipal) em regime de colaboração. Sobre isso Diniz (2017), assegura que com o PNAIC os professores dos anos iniciais do ensino fundamental participam de cursos de formação que possibilitam conhecer novas metodologias, novas orientações para que possam aprimorar a sua prática em sala de aula.

Ainda sobre o PNAIC, Oliveira e Parisotto (2015), comentam que a premissa principal desse programa é confluir esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação. E essa é a necessidade principal das escolas atualmente, a formação continuada para seus profissionais. Sempre visando a qualidade na educação que é oferecida aos alunos.

Esse regime de colaboração propicia um trabalho coletivo em prol de uma educação melhor, procurando solucionar problemas como a evasão escolar, o distanciamento da família na escola, problemas de aprendizagem, dificuldade na inclusão de alunos com deficiência, buscando sempre desenvolver uma consciência crítica no aluno, a fim de que o mesmo desperte o seu potencial com autonomia no momento de uma tomada de decisão, no processo de ensino aprendizagem, através de metodologias de ensino que deem esta oportunidade de protagonismo para o aluno.

Oliveira e Parisotto (2015), juntamente com Diniz (2017), destacam em suas falas que a formação continuada de professores é uma forma de valorizar o profissional da educação. E, uma das formas de valorização centra-se na formação continuada. Ou seja, em ações e atividades que possibilitem ao profissional resgatar o seu conhecimento, buscar a qualificação, com o objetivo de possibilitar ao seu aluno um ensino mais abrangente.

Também, a partir da análise dos documentos obtidos na escola e na 36ª CRE, foi possível verificar quais os temas tratados nas formações presenciais ou à distância. A seguir, são elencados os referidos temas:

- Direitos de aprendizagens das Ciências Naturais e Humanas;
- Educação Inclusiva;
- Arte e jogos matemáticos;
- Processos de aprendizagens na sala de aula;
- Diferentes ciclos de aprendizagens;
- Instrumentalização matemática;
- Escrita a partir de gêneros textuais;
- Sistematização e avaliação das oficinas e palestras.

Destaca-se, também, que as formações eram oferecidas para todos os professores dos Anos Iniciais da escola e de abrangência da 36ª CRE. No entanto, os encontros não atingiam a totalidade dos professores, uma vez que muitos tinham outras escolas e moravam em outros municípios (no caso das formações ofertadas pela 36ª CRE).

Sobre a função do Supervisor Escolar no que tange à formação continuada, destaca-se que a participação desse profissional no contexto escolar é fundamental. Alarcão (2002) comenta que a escola, hoje, é um cenário de contradições e multifacetada. E, esse cenário, é um campo profícuo para a atuação do Supervisor Escolar, porque compete também a ele ser um articulador entre os sujeitos da escola. Corroborando com Alarcão (2002), Rangel (2002), comenta que o olhar do supervisor deve transparecer o olhar de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Fica claro na fala dos autores que na questão que envolve a formação de professores, é tarefa do Supervisor da escola criar propósitos comuns, a fim de fortalecer uma cultura que estimula o diálogo profissional e a reflexão diária entre a teoria e a prática, envolvendo a capacidade de dominar conceitos e habilidades específicas com o objetivo de alimentar a alma da escola. Ou seja, cabe ao Supervisor Escolar na formação de professores ser um articulador, possibilitando ao professor caminhos para que participe das atividades formadoras.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa apresentado, que teve como objetivo geral analisar as ações de formação continuada dos professores dos anos iniciais de uma escola pública do município de Ijuí, como forma de sistematização do que foi visto até aqui, destaca-se, que esse estudo não tem a intenção

de esgotar o assunto, mas sim, de provocar novas discussões sobre o tema que envolve a formação continuada de professores e o trabalho da Supervisão Escolar no sentido de contribuir na prática pedagógica. Entendendo que a Supervisão Escolar auxilia nesse processo e estimula a busca de soluções para os desafios das constantes mudanças e aprimorar a prática pedagógica do grupo.

É necessário que haja um trabalho coletivo em prol de uma educação melhor, principalmente entre as escolas e a coordenadoria de educação, em forma de parceria, procurando solucionar problemas diários, tais como, o distanciamento da família na escola, problemas de aprendizagem, dificuldade na inclusão, buscando sempre desenvolver uma consciência crítica no aluno, a fim de que o mesmo desperte o seu potencial e aja com autonomia no momento de uma tomada de decisão.

A formação continuada possibilita que cada profissional da educação repense a sua metodologia, bem como a sua postura frente aos tantos problemas que são enfrentados pela escola.

Viver a escola, no sentido de senti-la, de participar e de se colocar como parte importante dela, enfim, de sentir a sua existência e perceber que ela é algo vivo, porque é constituída por vidas.

Quando o Supervisor Escolar vive a escola ele participa intensamente de todas as ações que a envolve, seja de uma forma direta ou indireta, ele compreende a importância do seu papel, mas também percebe o valor que tem a ação do outro. A participação do Supervisor Escolar na formação de professores é o de articular ideias, pensamentos e possibilitar que todos participem da formação, com o intuito de valorizar o trabalho desenvolvido e, posteriormente, oferecido ao aluno.

Conhecer as realidades que envolvem a comunidade escolar é fundamental na hora desse profissional organizar e pensar sobre suas ações de formação continuada. Partindo do real, do concreto e do significativo, mas respeitando a individualidade de cada um.

O processo de formação do profissional da educação vai além da formação inicial, é necessária uma busca constante para melhorar a nossa prática docente em sala de aula diante das situações que se apresentam no contexto escolar, considerando todas as áreas do conhecimento e sócio-afetivas. Portanto, considerando os objetivos da pesquisa, percebemos que a Supervisão Escolar, o quadro de professores, bem como, a mantenedora está comprometida na busca de uma educação de qualidade visando aprimorar a prática docente.

E o Supervisor Escolar tem a função de ligar todos estes atores para um objetivo comum. Ele é o mediador, não apenas de conflitos, mas aquele profissional que pode auxiliar o professor a crescer, ampliando olhares, pois a formação continuada é um mecanismo permanente de aperfeiçoamento e capacitação importante para melhorar a prática docente no intuito de promover uma educação de qualidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Supervisão escolar: princípios e práticas**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2013.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em Fev./2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DINIZ, Karla Tapuia Gomes. **Contribuições do PNAIC para prática pedagógica de professores alfabetizadores**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conbrale/trabalhos/TRABALHO_EV080_MD1_SA6_ID501_09072017083959.pdf>. Acesso em Fev./2019.

FERREIRA, Naura. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. Belo. Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em Fev./2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**. Nº 8. Jan/abr.09.

MENEZES, Ebenezer. **Formação continuada**. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em Fev./2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista Científica e-curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Andrea Ramos; PARISOTTO, Ana Luiza. **Contribuições do PNAIC/2013 à prática de professores alfabetizadores.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24370_11877.pdf> Acesso em Fev./2019.

PACIEVITCH, Tais. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>>. Acesso e Fev./2019.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador:** desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011.

RANGEL, Mary. **Supervisão escolar:** princípios e práticas. 3.ed. Campinas: papiros, 2002.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento:** um projeto educativo. São Paulo: Libertad, 2005.

VERGARA, Sylvia. **Relatórios de Pesquisa.** 8.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

O USO DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR SOB A ÓPTICA DE GESTORES E TÉCNICOS DE INFORMÁTICA

Elisangela Fidencio

Helenara Machado de Souza

RESUMO

Atualmente a tecnologia possui grande influência no cotidiano da maioria das famílias e na sociedade como um todo, e na escola não seria diferente. Gestores, professores e educadores devem estar preparados para lidar com os diferentes desafios que surgirem com o uso da sociedade da informação, a qual deve fazer parte do plano pedagógico das escolas. Neste sentido, o presente projeto de pesquisa tem por objetivo verificar o entendimento dos sujeitos da equipe diretiva de algumas escolas frente ao uso das tecnologias no ambiente escolar, bem como compreender a necessidade do uso das tecnologias como recurso auxiliar na aprendizagem, conhecer quais as tecnologias são utilizadas e verificar como o Laboratório de Informática é utilizado nas instituições pesquisadas. Assim, este estudo justifica-se pela importância do uso das tecnologias no ambiente escolar para o aprendizado e desenvolvimento do aluno, e pela necessidade dos gestores e das equipes diretivas terem entendimento do uso delas no cotidiano escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo que teve como sujeitos um grupo de gestores de dez escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Panambi, sendo utilizado como instrumento de pesquisa um questionário de perguntas abertas e fechadas. Constatou-se que os gestores e professores possuem razoável entendimento do uso das tecnologias do ambiente escolar, mas que é fundamental a formação continuada desses profissionais para estarem cada vez mais preparados para atender aos educandos e acompanhar os avanços tecnológicos aplicáveis no processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se também que os pesquisados consideram importante ter o laboratório de informática nas escolas para a construção do conhecimento, possibilitando ao educando novas vivências de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia, Gestão democrática, Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias possuem grande influência no cotidiano da maioria das famílias e da sociedade como um todo, e na escola não seria diferente. Gestores, professores e educadores devem estar preparados para saber lidar com os diferentes desafios que surgirem com o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, houve a necessidade de se realizar uma pesquisa referente ao uso das tecnologias no ambiente escolar, tendo como tema: “O uso das tecnologias no ambiente escolar sob a óptica de gestores e técnicos de informática”. A pesquisa foi realizada em dez escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Panambi, com o intuito de verificar o entendimento dos componentes da equipe diretiva/gestão frente ao uso das tecnologias no ambiente escolar.

O presente trabalho teve como objetivo verificar o entendimento dos componentes da equipe diretiva frente ao uso das tecnologias no ambiente escolar, bem como compreender a necessidade do uso das tecnologias como recurso auxiliar na aprendizagem. Objetivou-se também investigar quais as tecnologias são utilizadas nas escolas de ensino fundamental do município de Panambi e verificar como o Laboratório de Informática é utilizado nas instituições pesquisadas.

A pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa de campo, onde foram coletadas informações através de um questionário aplicado nas escolas municipais de Panambi e os sujeitos do estudo foram os profissionais responsáveis pela gestão destas instituições. Para a realização da pesquisa foi utilizado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, sobre perfil dos sujeitos da pesquisa e questões referente a temática. A análise foi feita a partir dos questionários recebidos das escolas através de uma análise qualitativa das respostas.

A análise dos dados obtidos com a pesquisa está organizada em dois blocos, sendo o primeiro sobre o perfil dos entrevistados e o outro sobre questões referentes à temática pesquisada.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E O USO DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

O gestor escolar precisa estar em busca de novos conhecimentos para melhorar a instituição de ensino, fazendo constantes levantamentos de dados de aprendizagem que contribuirão para que os educadores possam avaliar as dificuldades dos alunos. A comunidade escolar necessita do envolvimento de todos os segmentos que fazem parte da escola, inclusive pais e responsáveis dos alunos, e escola e família devem tentar fazer um trabalho coletivo. Os pais precisam ser participativos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.

Segundo a Lei nº 9.3994/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base nos princípios da Gestão Democrática. A Gestão Democrática se baseia na coordenação de ações e atitudes que propõem a participação de toda a comunidade escolar, sendo com professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, uma vez que cada um tem papel importante e imprescindível na comunidade escolar, tendo clareza e conhecimento de sua função.

Libâneo (2004, 2004, p. 30) ressalta o seguinte sobre a gestão escolar

Organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos.

Atualmente as questões educacionais são complexas e necessitam de ações articuladas, modernas e dinâmicas, e a escola necessita desenvolver um pensamento crítico reflexivo. A LDB - Lei nº 9394/96, no seu artigo 14, define princípios de uma gestão democrática com integração da comunidade escolar. Portanto, o trabalho dos gestores escolares deve ser baseado nos princípios democráticos de igualdade e com descentralização do poder, deve ser democrático e com a participação da comunidade escolar, promovendo planejamento e desenvolvimento de atividades reflexivas.

A LDB - Lei nº 9394/96, no seu artigo 3º, garante um ensino em que a escola priorize a gestão democrática, assegurando assim um dos princípios básicos para a organização do ensino público. O ambiente escolar deve promover a participação, socialização e a interação com a comunidade escolar para que alunos e pais tenham uma convivência em comum, sendo assim o processo de democratização deve atender às intenções e sonhos da comunidade escolar.

A escola deve desenvolver o potencial do aluno tendo um bom Projeto Político Pedagógico com elementos de organização e interação escolar. Uma gestão democrática na escola tem que ter participação efetiva de pais, educadores, alunos e funcionários da escola. As tecnologias devem fazer parte do plano pedagógico, pois o seu uso auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente existem muitos recursos tecnológicos, mas os educadores precisam estar capacitados para o seu uso, usando-os nas sequências didáticas, projetos e estudos.

Sendo assim, a gestão escolar necessita colocar em seu Projeto Político Pedagógico o uso das ferramentas digitais, sua importância e utilização, no seu trabalho pedagógico.

No dia a dia estamos rodeados de ferramentas digitais, como celulares, tablets, laptops, smartphones, entre outros, que tem grande influência na vida das pessoas e na sua rotina. A educação tem que acompanhar toda a sua evolução e adaptar a tecnologia no seu processo de aprendizagem.

Nas salas de aula a internet está cada dia mais presente, fazendo com que alunos e professores tenham acesso a esta nova ferramenta digital, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e auxiliando na transmissão e assimilação do conhecimento. A internet está cada vez mais presente nas nossas vidas, mas precisamos utilizá-la adequadamente para que auxilie na construção do conhecimento. As escolas precisam constantemente renovar-se com novos métodos, com novas práticas e ideias inovadoras, auxiliando os alunos na aquisição de novos saberes, considerando que muitos ainda não possuem acesso a tecnologias, uma vez que muitos alunos ainda nem possuem internet em suas casas.

Muitas escolas possuem salas informatizadas que auxiliam os alunos a utilizarem o computador, promovendo a inclusão digital e a construção do conhecimento, bem como possibilitando o compartilhamento em rede e a integração em grupo, oportunizando assim que

informações e conteúdos sejam acessados em tempo real. A tecnologia desperta o interesse das crianças e jovens, e a escola, aluno e educador fazem parte do mundo digital. A tecnologia veio para melhorar a qualidade de ensino, mas para isso ela tem que ser usada de forma adequada, o que implica em mudanças no ambiente escolar, tanto na forma de ensinar como na forma de aprender, e as práticas pedagógicas precisam ser construtivas.

A internet disponibiliza muitos materiais que podem auxiliar na aprendizagem dos alunos, ou seja, são novas práticas pedagógicas. Contudo, para isso, é necessária uma capacitação dos professores e educadores para utilizarem estes novos métodos de ensino que podem contribuir de uma forma mais significativa nas atividades. Como exemplo pode-se citar as diversas ferramentas que contribuem para a construção de mapas conceituais que auxiliam na compreensão de conteúdos, mas que precisam ser ensinadas aos professores e estes devem ser preparados para utilizá-las com seus alunos.

Cada gestor trabalha de uma forma frente às novas tecnologias. Muitos são a favor, mas também tem os que são contra. A tecnologia veio como uma ferramenta de comunicação rápida e com muitas redes sociais, e que possui muitas contribuições. Existem muitos softwares educacionais e o professor pode fazer uso de canais como vídeos, banco de textos e livros, banco de jogos, fórum de discussões, blogs, entre outras ferramentas.

Muitos estudantes fazem uso das tecnologias em casa e tem facilidade para usar este tipo de recurso, seja com as redes sociais, celulares e/ou jogos online. Estes recursos estão presentes em nossa vida e para isso devemos saber a maneira correta de usar, podendo utilizá-los em todas as áreas de ensino, levando em conta o tema e a turma. Sendo assim, as mídias permitem a exploração e o desenvolvimento de habilidades. No bate-papo virtual, por exemplo, o aluno que tem dificuldade oral consegue participar ativamente, podendo o professor acompanhar o seu desenvolvimento e fazer intervenções. Mas por parte de muitas escolas e redes de ensino existe um desinteresse com a busca de novos recursos para a educação, pois muitos professores ainda realizam os cadernos de chamada e os diários preenchidos a mão.

Para auxiliar o uso pedagógico existem muitos recursos. Muitas escolas possuem acervos de uso coletivo, seja em sala de aula como também para uso pessoal de alunos e professores. As tecnologias nos auxiliam em nosso trabalho, como também os sites de programas pedagógicos com programa interativo podem ajudar os alunos com problemas de dificuldade de aprendizagem. Os professores e educadores necessitam se atualizar das novas tecnologias, pois os alunos fazem uso delas, alguns mais e outros menos. Mas não podemos negar que a cada nova tecnologia surgida ela nos auxilia e vem para facilitar nossas atividades, tanto nas escolas como em nossa casa.

Devemos levar em consideração que o uso das tecnologias em sala de aula possui grandes vantagens e contribui para o aprendizado aos alunos, mas para isso os educadores e professores precisam saber utilizá-las, pois muitas vezes possuem muitos recursos, mas não conseguem aproveitá-los adequadamente. O professor precisa se capacitar e usar as tecnologias a seu favor, a favor da aprendizagem.

A tecnologia possui grande influência no cotidiano da maioria das famílias, portanto na escola não seria diferente, portanto, gestores, professores e educadores devem estar preparados para lidar com os diferentes conflitos que surgirem com o uso da sociedade da informação. Com as ferramentas digitais e para o seu bom uso, o educador precisa ajudar o aluno a utilizá-la da maneira mais correta, de forma responsável, ética e segura, mas também necessita comunicá-lo das consequências de sua utilização imprópria, não apenas para si mas também para o meio onde vive.

Na educação os pais possuem um papel fundamental, mas nem todos conseguem lidar com tantas tecnologias, muitas vezes por não saber impor limites e por não ter conhecimento do perigo. Dessa forma, acabam deixando a função para a escola, sendo que na verdade é de sua responsabilidade esta função. Muitos pais bloqueiam conteúdos da internet porque não tem tempo para ficar junto do filho e poucos são os pais que conversam com seus filhos sem utilizar as tecnologias. Momentos presentes estão se tornando cada dia mais difíceis, fazendo com que muitos utilizem as redes sociais como um refúgio.

As escolas possuem um relacionamento próximo aos pais, tanto que com os seus funcionários, de um modo geral, ficou mais fácil enviar uma mensagem nos diferentes setores, assim como aos pais, pois ambos possuem argumentos para os conteúdos discutidos na escola. Através da tecnologia é possível que as escolas compartilhem os seus conteúdos com os pais dos alunos, criando assim uma grande relação entre ambas as partes, o que acaba favorecendo os mais importantes nesta relação, os alunos.

Com as tecnologias da informação podemos nos comunicar rapidamente com as pessoas que não estão perto de nós e falar com pessoas de todos os países. Mas também possui o *cyberbulling* que vem sendo cometido constantemente pelas redes, uma vez que muitos usam ela como um meio de diversão, o que acaba fazendo com que muitos se viciem e acabam perdendo bastante tempo.

Segundo Jorge Macedo, no Jornal Estado de Minas do dia 07 de novembro de 2018, o exagero em que a tecnologia deixa as crianças as afasta do mundo real. Assim, estudiosos reforçam que os pais devem estar atentos ao comportamento de seus filhos quando se tem um mau uso das tecnologias. Segundo o jornal, o Brasil conta com 22 milhões de chamados nativos digitais. Com o uso destes meios as crianças e adolescentes não tem mais vontade de brincar ao ar livre, conversar com os familiares e muito menos vontade de estudar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados aqui descritos foram obtidos a partir de um questionário aplicado em um grupo de gestores escolar e técnicos de informática que atuam em escolas municipais de Panambi/RS. Este questionário era composto por doze questões organizadas em dois blocos, sendo que o primeiro visava a coleta de dados de perfil e o segundo bloco atendia ao objetivo específico desta pesquisa referente ao uso das tecnologias no ambiente escolar sob o olhar de gestores e técnicos de informática

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir dos dados coletados a partir do quesito idade pode-se construir a seguinte tabela:

Tabela 01: Faixa etária dos pesquisados

Idade	Nº de respostas
20-30	02
31-40	03
41-50	02

Fonte: a Pesquisadora (2019)

A partir da Tabela 01 pode se observar que a maioria dos professores da pesquisa apresentam idade de 31 a 40 anos, sendo três participantes. Duas pessoas foram classificadas no grupo pertencente de 20 a 30 anos, e por fim duas pessoas que possuem de 41 a 50 anos de idade, totalizando assim um número de sete questionários respondidos. Como apresentado na Tabela 01, a idade dos professores pesquisados varia de 20 a 50 anos.

A partir dos dados obtidos referentes ao sexo dos participantes da pesquisa, foi elaborada a Tabela 02:

Tabela 02: Sexo dos participantes

Sexo do Participante	Número de respostas
Masculino	02
Feminino	05
Total	07

Fonte: a Pesquisadora (2019)

Ao observar a Tabela 02 constata-se que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino, ou seja, cinco deles e apenas dois do sexo masculino. A tabela evidencia o grande número de professores/gestores do sexo feminino.

Através dos dados coletados referentes à função do entrevistado na escola, foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 03: Função na Escola

Função na Escola	Número de respostas
Diretora / Professora	01
Vice- diretora	01
Coordenadora	03
Técnico em Informática	02
Total	07

Fonte: a Pesquisadora (2019)

Ao observar a Tabela 03 pode-se constatar que do total de entrevistados, três são coordenadoras, dois são técnicos em informática, uma é diretora - que exerce também a função de professora - e por fim uma é vice-diretora.

A partir dos dados obtidos da pergunta referente ao tempo de atuação no magistério, foi elaborada a Tabela 04:

Tabela 04: Tempo de atuação no magistério

Tempo de atuação (anos)	Número de respostas
20 - 25	3
10-15	2
Menos de 10	1
Não possui	1

Fonte:Pesquisadora (2019)

A partir da Tabela 04, apresentada anteriormente, pode-se observar que duas pessoas possuem 24 anos de magistério, e das demais uma possui 20 anos de magistério, uma possui 15 anos, outra possui 12 anos, uma última que possui seis anos de magistério e por fim uma que não possui magistério. Na análise da Tabela 04 pode-se ver que existe uma grande variação de tempo de magistério entre os entrevistados, variando de 6 a 24 anos de atuação.

Através do questionário na pergunta referente à realização de alguma especialização na área das tecnologias, foi elaborada a Tabela 05:

Tabela 05: Especialização na área das tecnologias

Especialização na área das tecnologias	Número de respostas
Não	04
Sim	03
Total	07

Fonte: a Pesquisadora (2019)

Ao observar a Tabela 05 constata-se que a maioria dos entrevistados nunca fez nenhuma especialização na área das tecnologias, sendo que quatro pessoas nunca fizeram e apenas três já realizaram alguma especialização na referente à área. É importante considerar aqui que atualmente se faz necessário uma formação no campo do uso das tecnologias por parte dos professores atuantes nas escolas, pois as tecnologias mudam de forma rápida com novos aplicativos e softwares que podem enriquecer o trabalho em sala de aula e na escola, bem como contribuir para o aprendizado e desenvolvimento do aluno. Segundo Gomes (2006):

Sabemos que nos dias de hoje as novas tecnologias estão muito presentes na escola, porém estas foram instaladas nas instituições de ensino sem que os professores estivessem preparados para tal avanço (GOMES, 2006, p. 9).

No ambiente escolar existe a constante e pertinente necessidade de os professores se atualizarem, porém, nem todos os lugares possuem o auxílio da mantenedora para oferecer cursos e capacitações.

3.2 QUESTÕES REFERENTE À TEMÁTICA

Na primeira questão a ser respondida, os pesquisados depararam-se com o seguinte questionamento: “No seu entendimento, enquanto gestor/equipe diretiva, como o uso das tecnologias se fazem presentes no ambiente escolar?”

Nesta questão as respostas obtidas foram semelhantes, uma vez que o uso das tecnologias está presente de várias formas nas escolas dos pesquisados. De acordo com a resposta de uma Coordenadora Pedagógica:

Quadro 01: Resposta da Coordenadora Pedagógica

“Atualmente o uso das tecnologias é fundamental dentro do ambiente escolar, contudo, o uso das tecnologias no ambiente educacional ainda pode ser considerado um espaço a ser construído, isso porque muitos docentes alegam que por falta de conhecimento e orientação deixam de usar as mídias em sala de aula. Em um mundo cada vez mais digital torna-se inevitável que a educação proponha articulações entre o saber e a tecnologia, promovendo assim interações entre os pares.”

Fonte: A autora (2019)

O gestor educacional precisa estar em constante construção do processo de ensino e aprendizagem diante dos conflitos gerados pela inserção da era digital nas escolas. Na sociedade atual as questões educacionais são complexas e necessitam de ações articuladas, modernas e dinâmicas. Segundo Bonilla (2005):

As tecnologias são tão importantes no processo de formação de professores, quanto a língua materna, as metodologias, a psicologia, a sociologia, e todas as demais áreas que compõem o currículo de uma licenciatura em qualquer área do conhecimento, ou de um curso de formação continuada (BONILLA, 2005, p. 203).

Nesse sentido, o gestor escolar necessita estar em constante desempenho para melhorias da instituição de ensino. Seu trabalho deve ser democrático e com participação de toda comunidade escolar.

Na segunda pergunta os pesquisados deveriam informar se é oferecido pela mantenedora cursos de formação para o uso das tecnologias no ambiente escolar. Alguns declararam que sim e outros disseram que não, porém, apenas uma coordenadora respondeu de forma mais clara, declarando o seguinte:

Quadro 02:Resposta da Coordenadora

“Algumas oficinas e palestras já foram proporcionadas aos professores pela Secretaria de Educação (SMEC). Mas no meu ponto de vista, ainda devem ser mais intensificados e com aulas práticas.”

Fonte: A autora (2019)

As tecnologias devem fazer parte do plano pedagógico das escolas, pois auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do educando. Existem muitos recursos tecnológicos, mas os gestores/educadores precisam estar capacitados para o seu uso e para conseguir utilizar as tecnologias da informação no seu fazer pedagógico. Cabe aqui considerar o dizer de Peixoto (2007):

[...] é possível que quando esquecermos o desejo de mudança, quando aceitarmos as inquietudes de uma prática instável, encontremos estratégias de formação que possam mantê-la como campo de novidades. Mas certamente também, quando tivermos a coragem de admitir o computador como um objeto técnico que constrói uma subjetividade, nos daremos os meios de reconstruir o real, mudando, assim, a nossa prática (PEIXOTO, 2007, p. 1496).

Embora as tecnologias façam parte da vida das pessoas, na escola elas ainda não são utilizadas de maneira efetiva, existindo a necessidade de uma formação que potencialize a exploração de novos recursos tecnológicos para serem incorporados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Quando questionados sobre o tipo de tecnologia utilizado com os alunos, as respostas foram similares ao referir-se a computadores, tablets, máquinas digitais, projetores, televisão, entre outros. Porém, em um questionário, teve-se uma nova proposta de atividade tecnológica com os alunos referente ao uso da robótica com as turmas, sendo esta resposta de uma coordenadora pedagógica:

Quadro 03: Resposta da Coordenadora

“Computadores, tablets, máquinas digitais, filmadoras, celulares, projetores de imagens, televisão, aparelhos de som, etc. No ano de 2019 será implantada a robótica em todas as turmas”.

Fonte: A autora (2019)

No dia a dia estamos rodeados de ferramentas digitais, entre elas celulares, tablets, laptops, smartphones, entre outros, que tem grande influência nas nossas vidas. Sendo assim, a educação tem que acompanhar toda essa evolução e adaptar-se às tecnologias no seu processo de aprendizagem. Segundo Valente (1988):

O computador pode ser usado também como ferramenta educacional. Segundo esta modalidade o computador não é mais instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador (VALENTE, 1988, p. 12).

Nas salas de aula a internet está cada dia mais presente, fazendo com que alunos e professores tenham acesso a esta nova ferramenta digital que contribui para o desenvolvimento cognitivo, auxiliando na transmissão e assimilação do conhecimento.

O próximo aspecto abordado na pesquisa foi em relação à frequência em que são utilizados os laboratórios de informática nas escolas. Nesta questão quase todas as respostas foram iguais ao relatar que os alunos utilizam o laboratório de informática com frequência e de acordo com suas necessidades. Uma coordenadora foi mais complexa na sua resposta ao dizer que:

Quadro 04: Resposta da Coordenadora

“As turmas de educação infantil e séries iniciais normalmente tem horário fixo uma vez por semana na sala de informática. Os alunos das séries finais marcam conforme a necessidade e interesse dos professores de área ou para fazer pesquisas e trabalhos escolares no turno inverso das aulas”.

Fonte: a autora (2019)

Segundo Hetkwski (2010, p. 10) “[...] tecnologias são processos humanos criativos, que envolvem elementos materiais (instrumentos e técnicas) e materiais (simbólicos e cognitivos) e que se encarnam na linguagem do saber e do fazer dos homens”. As tecnologias são ferramentas utilizadas na aprendizagem dos alunos, elas são inseridas de forma veloz, mas nas escolas ainda persiste a ausência de incorporações tecnológicas, mesmo quando se tem laboratórios de informática, pois estes em muitos lugares ficam fechados e em alguns casos por falta de profissionais habilitados para fazer o seu uso.

A próxima pergunta perguntou aos sujeitos da pesquisa sobre os recursos tecnológicos utilizados com as crianças em cada turma. Nesta questão as respostas foram semelhantes, pois todos responderam que utilizam laboratório de informática e data show. De acordo com uma Coordenadora existe uma divisão nas escolas do ensino fundamental e de educação infantil:

Quadro 05: Resposta da Coordenadora

“Nas escolas de ensino fundamental são os computadores disponíveis na sala de informática. Nas escolas de educação infantil as crianças usam tablets, com exceção de 3 (EMEIS) que tem Salas de Informática Educativa.”

Fonte: a autora (2019)

Cada gestor trabalha de uma forma frente às novas tecnologias. Elas vieram como uma ferramenta de comunicação rápida e existem muitos softwares educacionais, e o professor pode fazer uso de canais de vídeos, banco de textos e livros, banco de jogos, fórum de discussões, blogs, entre outras ferramentas. Prata (2002, p. 77) afirma que:

É necessário possibilitar a comunidade escolar vivenciar esse processo de inclusão digital, por intermédio de situações potencialmente pedagógicas e catalisadoras, que garantam a apropriação e a sustentabilidade dessas tecnologias, e principalmente, que permitam a autonomia da escola na gestão desse processo.

A inserção das tecnologias no ambiente escolar vem ocorrendo com mais intensidade por estar cada vez mais presente na realidade dos alunos e nas necessidades impostas pela sociedade. Muitos alunos fazem o uso das tecnologias em casa e tem facilidade para usar este tipo de recurso, seja com as redes sociais, celulares e/ou jogos online. Estes recursos estão presentes em nossa vida e para isso devemos saber a maneira correta de utilizá-los, podendo ser usado em todas as áreas de ensino, levando em conta o tema e a turma. Sendo assim, as mídias permitem a exploração de habilidades, pois nos bate-papos virtuais o aluno que tem dificuldade oral consegue participar ativamente deste momento, podendo assim o professor acompanhar o seu desenvolvimento e fazer intervenções.

A sexta abordagem da pesquisa questionou o que tem nos laboratórios de informática em termos de equipamentos para serem utilizados pelos alunos e professores. As respostas foram praticamente as mesmas, sendo computadores, notebooks, câmera digital e data show. Uma coordenadora respondeu de forma mais completa ao dizer que:

Quadro 06: Resposta da Coordenadora

De modo geral todos os laboratórios de informática da Rede Municipal possuem uma Sala de Informática Educativa, a quantidade de computadores depende do tamanho da escola, geralmente de 20 a 30 computadores. Esses computadores possuem acesso à internet, também está disponível aos alunos e professores, projetores de imagens, impressoras e outros recursos que auxiliam no trabalho diário. Algumas escolas possuem computadores portáteis como é o caso da escola Costa e Silva que desenvolveu o projeto – UCA. Nas EMEIs são utilizados Tablets, e algumas também possuem Laboratório de informática adequado a faixa etária dos alunos.

Fonte: a autora (2019)

O computador é um instrumento auxiliar na construção do conhecimento e deve ser usado como um meio que possibilite o desenvolvimento dos alunos nos componentes curriculares, servindo de apoio à aprendizagem em suas possibilidades pedagógicas. Para Valente (1993):

Para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno, sendo que nenhum se sobressai ao outro (VALENTE, 1993, p. 13).

Ainda segundo Valente (1993) “[...] o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”. Quando a informática é aplicada na educação ela pode contribuir para a construção de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que os alunos gostam de utilizar os laboratórios de informática.

A próxima abordagem questionou se o professor tem um objetivo definido para o uso das tecnologias na Educação Infantil e segue um planejamento para as atividades com estes recursos tecnológicos. A maioria das respostas foram basicamente entre o sim e o não, sendo que uma coordenadora respondeu da seguinte forma:

Quadro 07: Resposta da Coordenadora

“A princípio sim, terá que ter um objetivo. Pois o uso de recursos digitais deverá constar e fazer parte do seu planejamento, dando continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula, assim como oportunizando aos alunos novas formas de aprendizagem.

Fonte: A autora (2019)

O professor é um importante gestor no processo de ensino e aprendizagem, pois contribui para uma reflexão entre a teoria e a prática, proporcionando novas experimentações de novas alternativas pedagógicas. Nesse viés Almeida e Afonso (2007) destacam que:

[...] o mundo mudou, as pessoas vivem em outra época e as escolas precisam estar atentas a isso. Portanto, o gestor tem o papel fundamental de propor novas formas de organizar o trabalho escolar, tornando esse ambiente o mais próximo possível dessa realidade. Para tanto, ele precisa estar preparado para encarar os desafios que se impõem à educação e a própria escola (ALMEIDA & AFONSO, 2007, p. 30).

O professor da sociedade contemporânea precisa aprender a lidar com as diferentes transformações no uso das tecnologias e, sobretudo, utilizá-la como um recurso no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A oitava pergunta questionou se o gestor/equipe diretiva considera que o professor consegue avaliar a utilidade e pertinência de um aplicativo educacional, assim como acessar e usar recursos educacionais digitais, bem como avaliar a faixa etária adequada para esses recursos. Nesse item três perguntas não foram respondidas e as respostas obtidas foram unânimes, relatando que os professores necessitam ter formação, pois quando precisam de ajuda pedem auxílio ao técnico de informática. Segundo uma coordenadora pedagógica:

Quadro 08: Resposta da Coordenadora

“Sim, e sempre conversamos com o técnico que acessa primeiro para depois ser trabalhado com os alunos”.

Fonte: a autora (2019)

Muitos são os aplicativos para a área de educação, ensino e aprendizagem, que foram criados para inovar o método de ensino e melhorar a rotina nas salas de aula, fazendo com que os alunos melhorem seu processo de aprendizagem com a inserção da tecnologia. Existem muitos aplicativos que podem ser usados em computadores, celulares e tablets. De acordo com Valente (1999):

O computador deve ser usado como meio para propiciar a construção do conhecimento pelo aprendiz. É por meio da interação com o computador na resolução de problemas que o aprendiz constrói seu conhecimento. Trabalhar a informatização na escola, não é uma tarefa tão simples como parece. Ela envolve recursos materiais, intelectuais, decisão coletiva (VALENTE, 1999, p. 24).

Nas escolas utilizam-se os computadores de forma coletiva com todas as turmas e com o auxílio de um técnico de informática, pois em alguns casos o professor possui receio em utilizar alguns aplicativos ou não tem muito conhecimento das tecnologias.

O próximo aspecto abordado no questionário foi em relação à formação dos monitores de laboratório. Nesta pergunta as respostas foram unânimes, pois todos responderam que os profissionais que trabalham nos laboratórios são técnicos em informática. De acordo com uma coordenadora a função do monitor de informática é:

Quadro 09: Resposta da Coordenadora

“Articular o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola entre educandos e educadores atuando como monitor do processo ensino aprendizagem assessorando na disponibilização e uso dos recursos tecnológicos. Efetuar manutenção preventiva nos microcomputadores, preparar e executar backups, realizar configurações, documentar programas, instalar e desinstalar programas, emitir relatórios solicitados, otimizando o uso dos laboratórios de informática educativa. Zelar pela guarda, conservação dos instrumentos e materiais utilizados no local de trabalho”.

Fonte: A autora (2019)

É necessário a formação de profissionais da educação para trabalhar com as tecnologias educacionais na escola, além de preparar os professores para que aos poucos ocorram novas mudanças com novas aprendizagens. Segundo Valente (1993, p. 115), “É necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre esta prática – do qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática.

O laboratório de informática contribui para a aprendizagem dos educandos, pois disponibiliza materiais disponíveis na internet, bibliotecas digitais e outros disponíveis na rede.

A décima pergunta questionou os entrevistados sobre quais os softwares utilizados no laboratório. Nesta questão as respostas obtidas foram muito semelhantes, pois é a mesma mantenedora que fornece os softwares. De acordo com uma coordenadora:

Quadro 10: Resposta da Coordenadora

“Cada escola tem autonomia, ou seja, recursos digitais próprios. Por exemplo: algumas SIE tem sistema operacional Linux enquanto outras Windows. A maioria tem alguns softwares educativos instalados no PC para o uso da educação infantil e séries iniciais. Enquanto as séries finais realizam mais pesquisas na internet (Google), atividades on-line e também, recursos do Office para textos e apresentações de slides”.

Fonte: A autora (2019)

Os computadores possuem muitos softwares e jogos com cores, movimentos e personagens que chamam a atenção dos alunos, prendendo assim a sua atenção no mundo virtual. Ou seja, traz uma motivação a mais para os educandos no meio escolar. Borba & Penteadó (2001, p. 2001) afirmam que “As aulas têm se tornado enfadonhas com o uso intensivo de giz, ou uma outra baseada em discussão de textos, que também podem não motivar”.

As tecnologias possuem uma capacidade de interação e velocidade de resposta ao usuário de forma rápida, fazendo com que prenda a atenção do aluno tanto no estimular quanto no construir conhecimento.

O próximo quesito do questionário abordou a frequência com que são utilizados ou disponibilizados novos softwares. Nesta questão as respostas foram praticamente iguais. De acordo com uma vice-diretora:

Quadro 11: Resposta da vice-diretora

“Conforme a necessidade do professor ou quando houver possibilidade de atualização de software, para melhor utilização do equipamento”.

Fonte: A autora (2019)

Com a implantação de novas tecnologias digitais a escola tem se deparado com muitos softwares educacionais para auxiliar os professores em suas atividades. Conforme Cysneiros (2001, p. 142), “Pode-se também dizer que as tecnologias educacionais, de um modo geral, e as tecnologias informáticas, em particular, têm ampliado as formas convencionais de utilização de recursos materiais no trabalho dos professores em sala de aula”.

As tecnologias não substituem os professores, apenas servem como instrumento para se adquirir novas aprendizagens, fazendo com que se crie um encantamento nas escolas, pois os alunos podem compartilhar, divulgar e pesquisar coisas do mundo todo através das tecnologias.

A última pergunta do questionário abordou a importância que a escola vê de se ter o laboratório de informática na escola. Nesta questão as respostas se basearam em três tópicos principais, sendo eles importância, necessidade e conhecimento ampliado. Todos os entrevistados acreditam ser importante e necessário o laboratório de informática e que os alunos precisam ter um conhecimento ampliado. Segundo uma coordenadora pedagógica de 33 anos:

Quadro 12: Resposta da Coordenadora

“É fundamental para o professor uma formação tecnológica, pedagógica e didática. Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem está conectado à tecnologia, através da internet e dos meios de comunicação online, que permitem não somente a interação entre pessoas, mas também a conteúdos informativos. Nesse sentido, os laboratórios de informática tornam-se fundamentais para a construção do conhecimento, uma vez que possibilitam aos educandos novas experiências de aprender”.

Fonte: A autora (2019)

Segundo Kensky (2007) a educação e as tecnologias caminham juntas e tem que se ter uma ligação entre as duas, não basta apenas a criação e disponibilidade de uma nova tecnologia, ela tem que ser ensinada, fazendo com que os usuários compreendam seus recursos. O autor ainda afirma que:

Não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio das necessidades de seu usuário. É preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além, começar a criar novas formas de uso e, daí, gerar outras utilizações (KENSKY, 2007, p. 43-44).

Existem muitos tipos de tecnologias da informação, vários programas e equipamentos, mas também cresce junto a necessidade de compreensão e conhecimento sobre elas, assim como a necessidade de construir um conjunto de exigências básicas para a correta e eficiente utilização destes recursos. Contudo é preciso investimento em formação adequada para gestores, professores e

técnicos, para que sejam capacitados a utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola da melhor maneira possível, contribuindo com excelência para o desenvolvimento dos educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas instituições de ensino os profissionais da educação necessitam estar em constante aprendizagem para melhorar o seu desempenho e contribuir com o desenvolvimento dos educandos. Se tratando do uso das tecnologias no espaço escolar é fundamental que equipe diretiva, professores e técnicos de informática estejam preparados para lidar com os desafios gerados pela inserção da era digital na escola. Sendo assim, o professor precisa estar preparado para lidar com as ferramentas tecnológicas e ter meios para contribuir e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Dessa forma o presente artigo de conclusão de curso intitulado “O uso das tecnologias no ambiente escolar sob a óptica de gestores e técnicos de informática”, surgiu da necessidade de verificar o entendimento dos sujeitos da equipe diretiva/gestão e técnicos de informática frente ao uso das tecnologias no ambiente escolar. O presente estudo teve como objetivos compreender a necessidade do uso das tecnologias como recurso auxiliar na aprendizagem, investigar quais as tecnologias são utilizadas nas Escolas de Ensino Fundamental no município de Panambi/RS e verificar como o laboratório de Informática é utilizado nas instituições pesquisadas.

A partir dos resultados da pesquisa conclui-se que os recursos tecnológicos estão presentes nas escolas, uma vez que existem laboratórios de informática com computadores, data show e câmeras digitais, existe um técnico disponível para auxiliar os alunos e os professores, e as turmas fazem uso com frequência destes laboratórios e dos materiais. Contudo, ficou evidente a necessidade de formação continuada para os professores e gestores para o uso das tecnologias, uma vez que esses se sentem limitados ao utilizar tais recursos por não terem a formação adequada para tal, limitando assim o seu trabalho pedagógico e o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Uma das propostas que deixo para trabalhos futuros é uma pesquisa para verificar como os alunos na educação básica compreendem o uso das tecnologias, como tablets, celulares e computadores. É de fundamental importância uma formação por parte dos professores atuantes nas escolas para o uso das tecnologias dentro do contexto escolar. As transformações tecnológicas mudam de forma rápida, sendo criado a cada tempo novos aplicativos e softwares, exigindo assim com que as pessoas tenham que se atualizar constantemente. No ambiente escolar esta necessidade é ainda maior, visando o aprendizado do aluno e o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria E. B; ALONSO, Myrtes (orgs). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei. 9394/96. Disponível em: www.mec.gov.br.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- BORBA, M.C.; PENTEADO, M.G. **Informática e Educação Matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, p. 98, 2001.
- CYSNEIROS, P. G. **Programa Nacional de Informática na Educação: Novas Tecnologias, Velhas Estruturas**. In: Raquel G. Barreto (org.), **Tecnologias Educacionais e Ensino a Distância: Avaliando Políticas e Práticas**. Rio de Janeiro, Editora Quartet. 2001.
- GIL, Antônio, Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Editora: Atlas S.A, 2008.
- GOMES, Mara Graziela Schiefelbein. **A formação do professor para o uso pedagógico da internet**. 2006. 126 folhas. Monografia para aprovação no Curso Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
- HETKOWSKI, T. M.. **Geotecnologia: como explorar educação cartográfica com as novas gerações?** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.
- KENSKI, V.M.. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 147.p.
- LIBÂNEO, José, Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MACEDO, Jorge. **Jornal Estado de Minas**. Belo Horizonte, 07 nov. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/>- acesso em 07 de novembro de 2018, as 19:35.
- PAROLIN, Isabel. **Pais e Educadores: Quem tem tempo de educar?** 2.ed. Porto Alegre: Medição, 2010.
- PEIXOTO, Joana. **Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação**. Educ. Soc. [online]. 2007, vol. 28, no. 101, pp. 1479-1500.
- PRATA, C. L. **Gestão escolar e as novas tecnologias**. In: ALONSO, M. et al. **Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo, 2002.
- RAUBER, Marcos, Eduardo. **Em debate as vantagens e perigos das mídias sociais**. Folha das Máquinas. Panambi, 01 de nov. 2017 p. 14.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação, 2º ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, Copyrigh, 1988. p. 14, cap.1, p.1-28.

_____, J. A. “Diferentes usos do Computador na Educação”, in Valente, J. A. (org.), **Computadores e Conhecimento**: Repensando a Educação. Campinas, SP, Gráfica Central da Unicamp, 1993.

_____, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

OS DESAFIOS DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO 3.0: A PERCEPÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Izabel Cristina Vieira Martins

Formada em Estudos Sociais e História, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Trabalha no Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias
Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Pós-graduada do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação

Armgard Lutz

Docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

RESUMO

O artigo aborda o tema sobre os desafios da educação 3.0: a percepção do coordenador pedagógico, com o objetivo de identificar os indicadores capazes de orientar as adequações das práticas pedagógicas em direção à proposta da Educação 3.0. A metodologia de pesquisa de caráter qualitativo foi de revisão bibliográfica deteve-se em caracterizadores da educação 3.0, considerada uma inovação em resposta à necessária mudança na escola e sobre as expectativas dos professores em relação à atuação do coordenador pedagógico. Diante de alunos *nativos digitais*, o modelo escolar tradicional está defasado e o coordenador pedagógico torna-se relevante no movimento inovador. Com base em autores como Bauman (2001), Calvo (2016), Camargo e Daros (2028), Lerner (2002), Flecha e Tortajada (2000), sistematiza-se os desafios da educação 3.0 e discute-se indicadores à inovação e com isso, a responsabilidade do coordenador pedagógico. Conclui-se que a educação 3.0 é movimento de profundas alterações conceituais, estruturais, tornando-se imperativo o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação 3.0, Supervisão Escolar, Inovação.

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento deste artigo surgiu da experiência vivenciada como docente e coordenadora pedagógica em escola pública. Agir reflexivamente sobre a atuação profissional tornou-se inerente às funções diante dos desconfortos experimentados e desafios do cotidiano docente. Um dos mal-estares localiza-se em aulas frontais que colocam os alunos no papel de receptores passivos aos moldes da pedagogia transmissiva. Observar que aulas tradicionais já não são bem-vindas e que os educandos anseiam por práticas pedagógicas inovadoras capazes de envolvê-los, de contemplar minimamente suas fontes de animação como a tecnologia, a música, a dança, entre outras motivações, mais do que encarar com pessimismo, intensificou o movimento reflexivo e anunciador de outras possibilidades. A convicção de que a prática pedagógica orientada às transmissões de conhecimentos e para o acúmulo de informações, em que o professor detém o conhecimento enquanto os saberes e interesses dos alunos são desconsiderados, instigou vários questionamentos.

A sociedade industrial deu lugar à sociedade informacional e nesse contexto, com que argumentos a escola poderá se munir para se reinventar? Considerando que as crianças e os jovens “*nativos digitais*”, em maior ou menor intensidade, já não dependem totalmente da escola para aprender, para se informar, para se relacionar, quais os indicadores que se pode colher para reprogramar a escola? Considerando ainda que em muitos países as ousadias educacionais já estão colhendo frutos exitosos, o que se pode usufruir dessas experiências para arejar as escolas do sul do Brasil? Diante desses questionamentos, desenvolveu-se este artigo sobre o tema “*Os desafios da educação 3.0: a percepção do supervisor escolar*”. Para isso, este trabalho tem como objetivo identificar os indicadores capazes de orientar as adequações das práticas pedagógicas em direção à proposta inovadora da Educação 3.0, assim como promover reflexões sobre o efeito da atuação do Coordenador Pedagógico inovador como incentivador à inovação correspondente às necessidades da realidade específica de cada escola.

O tema justifica-se na medida em que tanto na mídia quanto nos meios educacionais, são recorrentes as manifestações sobre a necessidade de inovar e mudar na educação. Todavia, no interior de algumas escolas, não há essa mesma intensidade de debates. A ideia de inovar está amortecida pela mesmice do cotidiano escolar e pelo conforto de replicar o que sempre se fez. Justifica-se a pesquisa e o artigo como forma de mapear elementos que instiguem um movimento inicial e que resignifiquem a função do coordenador pedagógico¹.

A metodologia usada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo. A seguir, com base em autores como Bauman, Camargo e Daros, Calvo, Lerner, Flecha e Tortajada, são abordados indicadores para introduzir uma inovação na escola, com destaque a uma política e cultura escolar de diálogo e integração entre todos os segmentos do coletivo escolar. Por fim, examinando os resultados de três pesquisas sobre a função do supervisor (denominação empregada nas pesquisas), em especial sob o ponto de vista dos professores, resume-se em que consiste um coordenador pedagógico inovador. O artigo culmina com a parte dedicada aos Resultados e Discussões, momento em que os dados são analisados e fechando com as Considerações finais.

¹ A denominação de Coordenador Pedagógico substitui a supervisão pedagógica sendo esta última empregada para designar quem assume a função numa Secretaria de Educação. O processo de transição inicia a partir de 1980 e tem sua legitimação na década de 90 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9.394/96.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONTEXTO DE MUDANÇAS NA SOCIEDADE INFORMACIONAL

Discorrer sobre os imperativos das mudanças possíveis na educação requer de professores e equipe gestora, conhecimento sobre a sociedade e contextos em que estão inseridos. Sem isso, corre-se o risco de andar em círculo para cair numa reprodução de discursos e práticas valorizados pela sociedade industrial. A sociedade da informação surgida na década de 70 e marcada pela revolução tecnológica provocou mudanças no processo de produção e no surgimento de novas atividades e profissões. O desenvolvimento e o crescimento do setor quaternário ou informacional provocaram alterações nos demais setores: no secundário: industrial; no terciário: serviços; no primário: a agricultura, a pesca e a mineração, etc. As mudanças nos processos de produção, sob o modo capitalista de produção com base nos princípios de máximo benefício, investimento e competitividade, colocaram em cena a automatização de grande parte das tarefas. Além disso, a competitividade das grandes empresas passou a ser intensamente planejada a fim de agregar valor aos produtos. Ou seja, ao comprar um produto, compram-se também muitas informações. Com isso, passam a serem supervalorizados os empregos ligados ao processamento de informações. Conforme salienta Flecha e Tortajada (2000, p.22), “as profissões diretamente relacionadas com o manejo da informação (comunicações, finanças, seguros, serviços, etc.) constituíram a metade da estrutura ocupacional no começo de 1990 em tendência progressiva até hoje”. Os autores esclarecem que durante o industrialismo capitalista, houve a divisão internacional do trabalho e agora o novo sistema de produção baseia-se na cooperação entre grandes empresas e em redes para as pequenas e médias empresas. Conclui-se que, em nível micro, as organizações tornam-se mais democráticas e incentivam a participação dos trabalhadores, porém, em nível macro, ocorrem fortes exclusões, do mercado e da produção, de boa parte da população, acentuando as desigualdades sociais (Flecha e Tortajada, 2000).

Para falar de educação nesse contexto de mudanças, Flecha e Tortajada (2000), salientam que a globalização econômica e o capitalismo informacional, alteram a noção de centro e de periferia. Tanto em zonas do mundo quanto entre regiões e cidades, conforme suas possibilidades há muitos centros e muitas periferias. Essa distinção é necessária, pois em relação a escolas, elas podem ocupar lugar em periferia, mas ao estar logada na internet pode estar em ativa produção sustentada pela tecnologia. Cabe uma ressalva sobre a sociedade da informação onde “as pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas” (Flecha e Tortajada, 2000, p.24). Embora todos tenham condições de aprender e há condições de democratizar o conhecimento, a valorização é desigual na medida em que os grupos mais privilegiados têm maior acesso contínuo à informação, com o qual se constituem em grupos conectados à rede.

Os mesmos autores concluem que a educação:

[...] deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação. Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc. são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral. (Flecha e Tortajada, 2000, p.25).

A suposta crise desencadeada pela tecnologia, não é considerada exatamente uma crise. A sociedade capitalista, regida pelo utilitarismo, seguindo uma racionalidade alinhada aos fins das ações, move-se independente dos valores dos membros das organizações. A crise dos valores, baseada no discurso conservador, é atribuída a grupos, por exemplo, os jovens; baseada também no saudosismo por um passado considerado melhor, é uma forma de rejeitar as mudanças e o pluralismo. Essa crise, tomada como negativa está, pelo contrário, no caminho do crescimento e da reinvenção. Repensar a sociedade é também repensar sobre os parâmetros da normalidade, das certezas, das verdades e realidades absolutas. Refletir sobre a realidade é admitir que há pluralidade de formas de vida e de maneiras de fazer. É substituir “o paradigma do sujeito conhecedor e transformador de objetos pelo do entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e ação” (Flecha e Tortajada, 2000, p.26).

Citando Habermas (1997) é possível compreender que os sujeitos capazes de comunicação são capazes de ação para a emancipação e mudança social, portanto, as incertezas não são barreiras para a democratização. Para Flecha e Tortajada, a democracia repercute em diferentes âmbitos: nas relações familiares com novos arranjos; na divisão sexual do trabalho; nas relações escolares e gerenciais. Isso posto, concluem que há necessidade de superar a educação da sociedade industrial pois, se assim não for, assina-se a carta do fracasso e dos modelos obsoletos. Para eles: “A sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades”. (Flecha e Tortajada, 2000, p.27).

Diante desse contexto, a escola e a educação são tomadas como em crise, o que não é legítimo, pois, continuam sendo as principais fontes de socialização, embora se admita que não seja na escola que se aprende tudo. Na sociedade industrial, à escola cabia transmitir conhecimentos e os valores hegemônicos e, ao sair fora disso e da tradição, apontou-se que os objetivos da escola fracassaram: a escola passou a ser questionada porque não forma para o trabalho; pela evasão e fracasso dos alunos (culpabilizando os alunos, as famílias, os meios, a pobreza, o sistema); pelo fracasso nas formas pedagógicas e educativas empregadas. O círculo vicioso da cultura da queixa e de ver problemas ao invés de desafios, aborta a possibilidade de promover a cultura da reinvenção.

Um dos caminhos para a reinvenção da escola está na legitimação das capacidades e habilidades comunicativas. Um dos defensores dessa possibilidade é Paulo Freire (2001), ao divulgar a pedagogia e a aprendizagem dialógica, baseada tanto em habilidades acadêmicas como nas práticas. A aprendizagem dialógica baseia-se em alguns princípios como: o diálogo igualitário; a inteligência cultural; a transformação das relações entre pessoas e seu meio; a dimensão instrumental; a criação de sentido; a solidariedade e a igualdade de diferenças. Entende-se que esses princípios dialogam com a função do coordenador pedagógico inovador tanto quanto o desafiam à criação de uma gestão pedagógica para os novos tempos.

2.2 CAMINHOS INOVADORES: A EDUCAÇÃO 3.0 E 4.0

A fim de introduzir a compreensão da educação 3.0 e 4.0, desenvolveu-se breve revisão de literatura disponível na *internet*, para tanto forma associados os termos “educação”, “tecnologia”, “inovação”. Priorizou-se o artigo de Bopprê (2013) ao abordar a educação 3.0 tendo a tecnologia como fator de integração das pessoas; o artigo de Andrade (2018) articulista da revista Planeta Educação e o de Regis (2017) articulista da revista Inovaeduc, sobre a metodologia inovadora da aula invertida criada por Bergmann, pioneiro no assunto e autor do livro lançado no Brasil “Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem”.

A partir dos artigos compreende-se que a chamada Educação 3.0, se destaca pelas mudanças no como e no que ensinar, pelas alterações nos conteúdos, nas metodologias e nos recursos didáticos diversificados incluindo a tecnologia como forma de alinhamento aos avanços tecnológicos, sociais e mundiais. Diferentes técnicas estão sendo incorporadas na sala de aula para promover ações diferenciadas, tais como: Aprendizagem híbrida: blended - combinação do ensino presencial com o ensino on-line; ambientes virtuais que passam a integrar aulas, armazenando materiais diversos (slides, arquivos. PDT, links, fóruns online); aulas gravadas em vídeo; aprendizagem baseada em projetos, a STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics) e DesingThinking; Move Maker - espaço de aprender fazendo no que se inclui a robótica; a aula invertida, cuja lógica do ensino é invertida pois o conteúdo passado em aula pode ser revisto pelo aluno em casa, por meio de vídeos, textos, questões ou outras ferramentas interativas. Já o tempo em sala é destinado a discussões, dúvidas e atividades de inteiração entre os alunos, tornando o professor um mediador deste processo. (Bergmann, 2015).

Nesse sentido Andrade (2018) contribui:

Conceitos de ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática para desenvolver projetos "mãos na massa", convidando os alunos a resolver situações-problema pensadas a partir de seus próprios interesses, propondo novas soluções após investigar, descobrir, conectar, criar e refletir; e a partir dos resultados, repensar outras formas de solução, se necessário. Com isso, além de aprender, o aluno pode testar infinitas possibilidades.

A certeza de que a sociedade está e será ainda mais diferente por influência da tecnologia, tem mobilizado Secretarias de Educação de vários estados brasileiros. Um dos exemplos é a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que apressou a busca para atualização dos conteúdos. O secretário José Renato Nalini em entrevista menciona: “Desde 2008 oferece computadores e internet à comunidade escolar”. Houve intenso empenho em ofertar recursos tecnológicos aos professores e alunos, assim como formação aos professores a fim de que vários instrumentos extraídos das tecnologias de comunicação e informação façam parte do cotidiano escolar, tal como “web serie, vídeo aulas, *geekie*”, entre outros. (Nalini, 2008). O secretário de educação, explica:

Alavancar a infraestrutura, inclusive com possibilidade de armazenamento ilimitado de arquivos na nuvem, sistema *Onedrive* e *Googledrive*, foi um dos passos para atender à demanda por aulas híbridas, que conciliam a tecnologia móvel com o conteúdo curricular tornou-se comum o uso de ferramentas de interação a permitir recepção digital das tarefas do alunado, com devolutiva em tempo real.

O secretário também salienta que os computadores doados irão permanecer nos laboratórios, munidos de internet. “Serão convertidos em espaços de inovação, com estímulo à criatividade do aluno para criar aplicativos e softwares, aprender programação e fazer experimentos em busca de novas tecnologias”. Pensar em alterar o material físico para o digital como livros, aulas, exercícios, avaliações, significa alinhar docência à linguagem dos alunos *nativos digitais*.

A era digital traz o desafio da inteligência artificial, pela “*internet das coisas*”, pelas novas dimensões que obriga as equipes diretivas de escolas planejarem de forma a não cair nas práticas obsoletas. Nesse sentido, Prensky (2010, p. 60) destaca que:

Como no passado, a maior parte dos pais e professores Imigrantes Digitais de hoje supõe que “as crianças são iguais desde sempre” e que “os mesmos métodos que funcionavam para a educação quando eles eram estudantes vão funcionar para seus alunos agora”. Mas, atualmente, essas antigas suposições não são mais válidas. Os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido.

A educação antes usufruída pela sociedade pensava num aluno estático, com poucas demandas, inserido num universo comportamental totalmente diverso do que existe hoje; dizer que o ensino não era suficiente seria uma falácia; o educando na época tinha o conhecimento necessário, porém o contemporâneo carece de perspectivas maiores e mais concretas, necessita visar o presente não como algo complexo de ser decifrado, mas sim como um provedor de conhecimento que possa nortear sua trajetória e disso depende muito da tecnologia como *elixir* da nova educação e pedra fundamental para sucesso do ensino nas instituições atuais.

Escolas que estão promovendo as mudanças compreendem que a tecnologia veio para incrementar o conteúdo pedagógico, associada a estratégias de motivação dos alunos tirando o maior proveito desse novo aparato. De outro modo, algumas escolas observaram que está sendo mais eficiente o uso de notebooks para uso em sala de aula conforme as necessidades da disciplina em detrimento de disponibilizar uma sala única de acesso dotada de computadores de porte.

A inovação na escola e na educação é uma possibilidade que vai além da revisão das infraestruturas. Segundo Camargo e Daros (2018, p.04), “Inovar é uma palavra derivada do latim *in+novare*, cujo significado é fazer o novo, renovar, alterar a ordem das coisas, ou, de maneira simplificada, ter novas ideias, ou mesmo aplicar uma ideia já conhecida em novo contexto”. Para o autor, a inovação inclui a formação docente, incorporando novo saberes, e conclui “que a inovação não ocorre apenas no plano pedagógico, mas também no epistemológico” (Camargo; Daros, 2000, p.07).

O psicólogo Alfredo Hernando Calvo (2016), após percorrer vários países do mundo, sistematizou num livro suas descobertas sobre as super escolas ou escolas 21, apontando quatro fontes principais que direcionaram as mudanças nas escolas: a fonte Psicológica, a Pedagógica, a Sociológica e a Epistemológica. Neste contexto o autor explica:

A fonte psicológica abrange a atenção ao comportamento humano e aos processos de aprendizagem, a fonte pedagógica encarrega-se da inovação nos métodos e na prática educacional nos processos de ensino, a fonte sociológica para ter sucesso na aprendizagem, a escola deve se adaptar às mudanças na sociedade e fonte epistemológica os avanços na ciência e nas pesquisas sobre tecnologia nos dão pistas para enfrentar mudanças na escola. (Calvo, 2016, p.24).

É importante também destacar que as quatro fontes do currículo não necessitam estar entrelaçadas para que ocorra a mudança, vai depender da realidade e necessidade da sua comunidade escolar. Desta forma, a escola em que são superados o desafio da mudança e há acompanhamento da evolução da sociedade moderna, contribui significativamente para a realização pessoal do educando, assim como abre janelas de oportunidades para a vida.

Segundo a análise da obra de Hernando Calvo, cada escola que se reinventou, desenvolveu sua proposta ousada a partir da análise da realidade. A experiência de Calvo e sua obra tornam-se praticamente um guia para as mudanças e afirma que “o mundo digital está transformando as sociedades nas quais vivemos, e é no âmbito da educação que é maior o seu impacto” (Calvo, 2016, p.03). Compreende-se que cada realidade escolar é única, portanto, a leitura do contexto dependerá da equipe diretiva e do desvelamento de suas convicções, com honestidade e humildade. Obtêm-se de sua obra alguns indicadores significativos para navegar no mar de possibilidades de mudanças para ingressar na educação 3.0, apontados a seguir.

O autor apontou um indicador geral: “Um ensino com base somente na transmissão de informação não é uma educação para o século XXI” (Calvo, 2016, p.03). O inusitado das propostas das escolas 21 concentra-se na aprendizagem compartilhada entre professores e alunos. A escola oferece oportunidade de experiências em que a construção de saberes seja compartilhada para um fim comum. Camargo; Daros, (2018, p.07), corroboram essa ideia: “Sabe-se que, em espaços nos quais os professores assumem a centralidade do processo e se apresentam como detentores de todo o conhecimento, acaba-se por impossibilitar a participação mais ativa dos estudantes e, ainda, se instaura o medo de errar, de arriscar e de participar”. Quando os alunos têm muitas oportunidades de ação, compreende-se que não há a necessidade do professor manter-se na posição de permanente instrutor.

Os indicadores específicos abordam a equipe gestora e pedagógica; o uso da tecnologia da informação e comunicação; a participação da família (ou responsáveis) na escola; a efetiva participação dos alunos.

O primeiro indicador nesse processo de inovação chama a atenção para a atitude da equipe gestora e pedagógica, que deve ser aberta às críticas e sugestões; compartilhar decisões e ter ações efetivas com toda a comunidade escolar, tendo por peça-chave neste relacionamento, o diálogo e a intercomunicação. Nesse processo ganha destaque o coordenador pedagógico que trabalha em parceria com o grupo de professores, mesmo que as suas ideias sejam diferentes, sabendo que sozinho ele não conseguirá fazer um bom trabalho e que o autoritarismo faz parte do passado.

O segundo indicador trata do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como importante instrumento para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do novo modelo de escola do século XXI. Calvo (2016, p.122), afirma:

A tecnologia contribui para a melhoria da educação dos alunos no século XXI. Mas não porque a competência digital é a ferramenta referencial no desenvolvimento, mas sim porque principalmente está centrada e adaptada a cada aluno. A tecnologia facilita a autonomia, a proximidade e o acompanhamento do professor, a participação do aluno e a versatilidade de representações, formatos e metodologias.

O terceiro indicador dá destaque à participação da família na escola, mas não com o intuito de fazer reclamações de seus filhos ou reuniões cansativas quando somente a equipe diretiva tem vez e voz. Calvo (2016, p.178), orienta fugir das reuniões enfadonhas recheadas por informações recomendando:

Proponha uma nova norma na comunidade: em toda reunião de curso ou ciclo, somente um terço do tempo pode ser direcionado ao orientador, os outros dois terços devem estar relacionados com atividades das quais os pais participem a partir da mesma metodologia que usa com os alunos na sala de aula. Recuperemos a participação com as famílias em seqüências de atividades, paletas, matrizes e projetos para que descubram mais sobre

nossa proposta pedagógica ou o desenvolvimento evolutivo de seus filhos. Por que não uma sessão de *design thinking* com famílias?

Como quarto indicador, a efetiva participação dos alunos. O supervisor escolar da atualidade assume um trabalho de constante investigador junto aos alunos, ouvindo sobre o que gostam de fazer, quais os temas da atualidade que despertam interesse para estudos e discussões, assim como projetos a serem desenvolvidos na escola. Na escola do século XXI, a sala de aula é local de conjunto rico de experiências em que os professores dão autonomia aos alunos, a esse respeito Calvo (2016, p.185), contribui:

Promovem a participação ativa dos alunos, entendendo a sala de aula como um cenário de experiências de aprendizagem variadas que tendem à personalização. Busca a todo o momento a autonomia do aluno e têm muito presentes as competências necessárias para o século XXI, que aparecem de forma explícita e clara nas programações. Tratam de relacionar o conteúdo com a vida cotidiana de um modo prático e real, buscando as conexões tanto globais como locais.

A escola que abre suas portas para a educação 3.0 oportuniza ao aluno sua efetiva participação no modo de aprender e o professor deixa de ser o transmissor de conteúdo. A equipe gestora e docentes estarão em sintonia com os alunos para perceber seus anseios em querer uma educação que desperte seus interesses, estejam de acordo com a sua realidade e acompanhe a evolução da sociedade.

2.3 A CONDIÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO INOVADOR

A função do supervisor passou por alguns processos históricos que marcaram a história da educação, iniciando no ano de 1809, com o papel de “inspecionar, avaliar, e controlar o processo educacional” (Rangel, 2011, p.33). No decorrer dos anos ocorreram muitas mudanças, inclusive o período em que quase foi extinto o cargo de supervisor escolar.

Na década de 30 surgem mudanças na educação e Rangel (2011, p.36), afirma: “Devido às novas diretrizes apresentadas pelas ciências comportamentais, e, mais uma vez, a ação do supervisor tem de ser alterada para se adaptar às novas demandas sociais em busca do alcance dos objetivos propostos”. Neste período foi criado o Ministério da Educação e saúde Pública. A autora ainda relata que:

Foi necessário novos profissionais identificados como inspetores, que prestam serviços de inspeção, mas deixa de ser predominante fiscalizadora para assumir o caráter de Supervisão Educacional por meio da Reforma Francisco Campos. (Rangel, 2011, p.37).

Em 1950, a supervisão escolar observa o objetivo de “estabelecer uma política desenvolvimentista e promover uma transformação social”. (Rangel, 2011, p.38).

Através do decreto - Lei nº 34.638 foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino. A esse respeito Rangel (2011, p.39) contribui: “foi desenvolvido o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE)””. A autora salienta que neste período foi formada a primeira turma de supervisores escolares.

Em 1964, período da Revolução Militar, surge novas mudanças na Educação Brasileira. Naquele período a Supervisão voltou à origem de “controladora da qualidade do ensino pelo controle curricular como base da qualidade do ensino” (Rangel, 2011, p.39).

Novembro de 1968, a Lei 5.540 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Com a Lei promoveu-se reforma no Ensino Universitário, exigiu-se a especialização do Supervisor Escolar, através de uma formação em nível de pedagogia tecnicista, surgindo então os especialistas na escola.

Na década de 70, a ação da supervisão, através da Lei 5692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus), passa a ter a função de “Inspeção administrativa e a de assistência técnico-pedagógica”. (BRASIL, 1971).

No ano de 1980 o cargo de supervisor escolar quase foi extinto. A esse respeito Rangel (2011, p. 44), confirma: “o supervisor conseguiu reverter à situação e manteve-se engajado nas instituições educacionais em diferentes setores”.

A legitimação da função do coordenador pedagógico passa a ter um papel articulador dentro do espaço escolar, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/96, no art. 64, que “estabelece que a formação seja feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”. (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, decreta: “(...) coordenará e contribuirá em atividades de planejamento, execução e avaliação do PPP, em conjunto com demais integrantes da unidade educativa”. (BRASIL, 1996).

Esse profissional desempenha as atribuições que a função lhe confere e mais algumas que nem sempre estão explícitas em documentos, mas que surgem da complexidade do contexto escolar. Nesse sentido o coordenador pedagógico é o incentivador da inovação no ambiente escolar. Sabe-se que toda mudança desacomoda, que não é algo fácil, pois ainda prevalecem dentro de escolas o profissional que se considera “supervisor”, autoridade máxima, e que devido aos muitos anos de atuação no cargo, anseia somente por supervisionar, porém o coordenador pedagógico inovador será a pessoa capaz de abrir caminhos, promover ações que resultem em mudanças e encare os problemas da escola como desafios e oportunidades. Interpreta-se que o coordenador pedagógico inovador é aquele que está atento às novas mudanças da sociedade e compartilha com o grupo de professores novas estratégias de inovação nas práticas pedagógicas.

Desencadear a reflexão sobre os desafios da inovação a partir de uma proposta de educação 3.0 e 4.0 coloca o coordenador pedagógico diante da complexidade teórica e prática dos sentidos da inovação. Um projeto de inovação na escola, para fazer a diferença e promover o desenvolvimento de alunos e professores, necessita valer-se do desvelamento da zona de desenvolvimento proximal, a fim de detectar quais os desafios que o coletivo escolar está predisposto a expor e enfrentar (VYGOTSKY, 1997).

O desejo de mudar e inovar inclui a possibilidade de traduzir e transformar a identidade coletiva, através do uso das aprendizagens de forma duradoura. Trabalhar com a ZDP do coletivo escolar passa pelo entendimento de quais condições favoráveis e com que ajuda os avanços acontecerão. Nesse sentido, necessariamente haverá redimensionamento da posição e do conceito de coordenador pedagógico para que seja também inovadora.

A análise do entendimento pelos professores sobre a condição do coordenador pedagógico valeu-se dos resultados de três pesquisas consultadas. Na pesquisa de Giancaterino (2007), sobre “Relevância e as Atribuições do Supervisor Educacional de Uma Escola Estadual do Município de São Bernardo do Campo – SP”, utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa, através de entrevistas a professores de uma escola paulista.

O autor descreve o conhecimento necessário para o desempenho da função:

Requer do supervisor uma visão nobre - a visão geral de fundamentos, princípios e conceitos do processo didático [...]; conhecimentos específicos produzem resultados mais eficazes. Todavia, os conhecimentos específicos só o especialista domina, e é ele, portanto, quem pode desempenhar tal função mais competentemente. (Giancaterino, 2007).

O pesquisador reforça o que é importante para que a escola consiga o sucesso pedagógico, que o coordenador Pedagógico tenha conhecimentos específicos produzindo segurança para ousar e despertar no grupo de professores o desejo de inovação.

Através da indicação dos professores observam-se dois pontos: a predominância da visão teórica sobre o trabalho pedagógico e a atribuição unicamente ao supervisor de um saber reconhecido, autorizado, eximindo-se dos seus saberes como docentes. Giancaterino (2007), reafirma que “o supervisor faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo”. (Giancaterino, 2007).

Na pesquisa de Erimar Pereira da Rocha (2013), em sua pesquisa sobre: O Perfil do Supervisor de Ensino na Atualidade: uma análise sobre a gestão e a função de Coordenador Pedagógico, relata que:

A coordenação pedagógica precisa acompanhar as práticas do docente não como “supervisora”, mas como orientadora. Nesse sentido, seu perfil também é de liderança, atenta às novas tendências pedagógicas na sociedade, para contribuir na criação de novas metodologias nas práticas do corpo docente.

O autor ainda salienta que gestores e coordenadores devem estar “abertos para uma nova ressignificação do seu trabalho docente”. Isto leva a concluir que o supervisor escolar é o profissional que necessita estar em constante aperfeiçoamento e qualificação.

A pesquisadora Maria Nazareth Cardoso Cusinato (2007), em sua dissertação de mestrado abordou sobre “O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir”. Sobre isto comenta:

Dentro da conjuntura de transformações, que estamos atravessando, se faz necessária a mudança radical de toda instituição educacional, da profissão docente e dos profissionais da educação, inclusive da supervisão, cujo grande desafio no campo da educação é o desenvolvimento da consciência da situação, condição prévia e indispensável para um trabalho educativo, que mobilize a população para a realização das transformações necessárias.

Este grande desafio para inovação na educação, não pode contar somente com o esforço do professor, mas com todos os profissionais da educação, e o coordenador pedagógico é a peça-chave, que necessita de organização e planejamento para que consiga o envolvimento e a participação de todos. Um coordenador inovador terá potencial para desencadear o encantamento dos professores por mudanças. O papel do coordenador é de mediador, articulador e caminha junto com o gestor. Giancaterino (2010) destaca que: “O supervisor escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo”. Este profissional é quem vai detectar através do trabalho do professor, o sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem do aluno. A esse respeito o autor salienta:

Vale evidenciar que o supervisor é o sujeito que faz a leitura da escola na sua totalidade, sendo necessário ter uma visão ampla de mundo e, por conseguinte, ter o senso de investigação, de curiosidade e de pesquisa para que possam efetuar mudanças significativas no universo educacional sobre os moldes democráticos. (Giancaterino, 2010, p.85).

A pesquisa consultada reforça nosso ponto de partida para este artigo considerando que é a visão do supervisor que tornará possível a organização de uma inovação na escola. O coordenador inovador potencializa as situações inerentes a sua função, coleta dados e os categoriza a partir de reuniões pedagógicas, analisa o gráfico de aproveitamento, os resultados do conselho de classe; está constantemente buscando as opiniões dos alunos, a fim de verificar os resultados positivos que correspondem ao projeto pedagógico da escola sempre levando em consideração o que toda a

comunidade escolar anseia. A partir desse “olhar atento” e crítico-analítico, segundo (Bauman, 2001), o supervisor compreende que a educação e a comunidade escolar são tão líquidos quanto a sociedade e as relações entre as pessoas, portanto, é imperativo que o fluxo escolar seja flexível, aberto a mudanças tantas quantas forem necessárias para reinventar o presente em busca de um futuro melhor. A cultura da mudança tem nuances em cada escola de acordo com os interesses dos profissionais por mudanças. Thurler (2001, p. 91) afirma que: “A maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela [...]”

Conclui-se que a percepção do coordenador pedagógico, ao mobilizar os professores para mudanças na escola e na educação, estará munida dessa predisposição para acolher a resistência de cada colega a partir da cultura de cada um e das oportunidades que teve de vivenciar mudanças. Portanto, é possível dizer que a figura de supervisor foi sendo construída historicamente conforme a necessidade da sociedade. Atualmente seu papel já precisa responder aos atos de planejar, coordenar, orientar, dialogar, auxiliar, estudar, discutir às problemáticas presentes no dia-a-dia e, ainda, buscar junto ao coletivo os temas para a formação no interior da escola, sem perder de vista, a política de educação, onde a escola está inserida.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados estão iniciais na compreensão do tema diante da complexidade de que se reveste o estar sendo um coordenador pedagógico capaz de articular uma proposta dialogando com toda a comunidade escolar sobre a inovação. A inovação, a partir das obras de Calvo (2016) e de Camargo e Daros (2018), carrega opções e possibilidades conforme as especificidades das realidades escolares. Entende-se que cada comunidade escolar, mediante contínuas negociações, construirá o conjunto de significados sobre inovações e uso das tecnologias a fim de tomar decisões, a começar, por exemplo, sobre o uso do celular na sala de aula.

A interpretação da “inovação” na escola é refletida com preocupação por Delia Lerner (2002). Reflete que uma nova proposta pode correr o risco de se tornar uma nova moda e afirma que essa transformação poderia “ser uma maneira de aniquilá-la, de reduzi-la aos elementos assimiláveis pelo sistema escolar sem que este se visse obrigado a operar modificações alguma sobre si mesmo”. (Lerner, 2002, p.29). A autora alerta que diante das dificuldades para que as inovações se concretizem na prática, conclusão obtida depois de examinar o que aconteceu com as propostas de Dewey, Freinet, Decroly, Kilprattick, a tendência é adotar pequenas inovações que “permitem alimentar a ilusão de que algo mudou inovações que são passageiras e logo serão substituídas por outras que tampouco

afetarão o essencial do funcionamento didático.” (Lerner, 2002, p.30). Para a autora, a inovação que faz sentido é aquela que retoma e supera as práticas anteriores e se integra ao conjunto institucional e da prática pedagógica. Não se trata de apagar as invenções anteriores, mas de tirar lições úteis das experiências anteriores.

Por isso, a reprodução acrítica dos paradigmas tradicionais assim como do que estiver em moda, quanto mais adotáveis e quanto menor a profundidade da mudança, representa obstáculo e não possibilidades para as mudanças. No âmago da adoção de uma educação 3.0 e 4.0 está algo mais profundo que é mexer no núcleo da prática didática. Transformar uma escola com vistas a promover a educação 3.0, modificando as aparências pode se tornar uma falácia, uma maquiagem, se não for acompanhada de uma mudança no cerne, na profundidade da prática didática. Isso significa não se distanciar da tarefa de buscar soluções aos problemas, portanto, a percepção do coordenador pedagógico passa pelo empenho em propor mudanças em diferentes núcleos obsoletos. Os focos poderiam ser o investimento numa didática que ensina a pensar; num ensino fomentador da aprendizagem significativa; da aprendizagem por projetos e por pesquisas; por uma didática da leitura e da escrita qualificadora para toda a vida das capacidades de leitura e escrita.

Sobre a educação 3.0 e 4.0, envolvendo a tecnologia, paradigmas renovados para a gestão escolar democrática, metodologias ativas no desenvolvimento das aulas e que interferem nas relações dos professores com os alunos, move-se no âmbito de uma realidade social e política complexa, o que impede que se pense numa fórmula única e enquadrável. O movimento da inovação acontecerá de dentro para fora e de fora para dentro, constantemente. E a coordenação pedagógica inovadora, num ritmo de flexibilidade e de diálogo permanente com a comunidade escolar, encaminhará decisões conjuntas que nem sempre serão definitivas, pois as experiências poderão indicar necessidades e resultados diferentes dos esperados. O objetivo desse processo é democratizar os saberes e contribuir para que todos tenham condições de vencer no mundo em que a incerteza e o inesperado só permitirão a sobrevivência a quem dominar as habilidades que o momento histórico e social está a exigir. O importante é abraçar os desafios como possibilidades.

Não há como prever quais serão as exigências do mercado de trabalho do futuro, pois há poucos anos atrás, ainda se acreditava que profissões tradicionais continuariam rentáveis e de sucesso. Bergman (2015), criador do conceito de sala de aula invertida afirma: “A educação tradicional está morta. Nós estamos vivendo na era em que as pessoas querem resolver problemas do mundo. Na era da criatividade. É necessário preparar o aluno para um mundo incerto e flexível e usar formas para incentivar o seu desenvolvimento.

A educação do século XXI requer que equipe diretiva e corpo docente estejam em sintonia com a sociedade contemporânea e suas modernidades, percebendo os anseios e demandas advindas dos estudantes, que as atividades em sala de aula sejam criativas, ligadas às novas tecnologias de informação, despertando o prazer em estar no ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação 3.0 é um modelo de ensino acionado pelo avanço da tecnologia, momento em que alunos e professores compartilham reflexões capazes de romper com o modelo de educação transmissiva e constituam a educação participativa.

A aprendizagem na proposta da educação 3.0, ocorre com base em projetos, incorporando as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Sendo assim, os indicadores capazes de orientar as adequações das práticas pedagógicas em direção à proposta inovadora da Educação 3.0, são colaboradores de extrema importância para as inovações na escola do século XXI.

Os indicadores organizam-se de forma didática adotando algumas categorias:

- a) **Coordenador pedagógico:** A característica imprescindível ao coordenador inovador é a de pesquisador, orientador, aliado ao de estimulador, despertando no grupo de professores o desejo de inovar suas práticas pedagógicas. Tal trabalho vai além da formação específica para atuar, denota-se um profissional com espírito de liderança em grupo e amadurecimento para lidar com as situações adversas. O coordenador é a peça-chave para manter o Projeto Político Pedagógico atualizado, assim como oportunizar através da formação continuada de professores, estudo de novas metodologias e troca de experiências.
- b) **Professores inovadores:** A educação do século XXI requer professores que acompanhem o desenvolvimento da sociedade atual e também dispostos a encarar o modelo de Educação 3.0 e 4.0 como uma grande oportunidade de transformação do processo de ensino e aprendizagem, não somente com o uso da tecnologia, mas também para promover ações inovadoras, seguindo o conceito do "aprender fazendo" - tradução de "*learningbydoing*" - por meio do uso de novas abordagens educacionais que atendam ao perfil dos novos alunos que, por serem nativos digitais, preferem aprender através de experiências e vivências. Calvo (2016, p.116), nos lembra: "A inovação nasce do trabalho cooperativo e criativo de toda a equipe de professores". Sendo assim, a cultura do ensinar a pensar é um dos caminhos.
- c) **Escola inovadora:** a escola do século XXI adere a ações que fortaleçam a efetiva participação da equipe gestora, envolvendo toda comunidade escolar. Proporciona espaço onde todos possam participar das atividades da escola, seja como voluntário ou com sugestões. Sendo assim, este trabalho motivou prosseguir a pesquisa diante da possibilidade de aprimorar as

reflexões sobre o tema, buscando através da ação de uma coordenação pedagógica inovadora, uma proposta de projeto com base no princípio da comunidade de aprendizagem.

O artigo conclui que um projeto de inovação inclina diferentes conceitos e práticas e remete a mudanças tanto na identidade da instituição educacional quanto na dos professores e equipe diretiva. As percepções do coordenador diante da proposta de educação inovadora são de que há projetos de longa ou de pontual duração, que envolvem o desprendimento de toda a comunidade escolar, exigindo, portanto, um investimento intenso e longitudinal, em favor da qualidade de ensino e do diálogo com os alunos nativos digitais, capazes de eles mesmos apontarem inovações. Para além da utilização técnica das tecnologias de comunicação, importa perseguir a construção de outra perspectiva pedagógica a fim de superar a superficialidade e mesmice tão presente nas salas de aula. Defende-se que sejam aprofundadas as discussões sobre a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nos processos de mediação pedagógica já que é parte da realidade sociocultural dos estudantes atuais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Karen. **O desafio da Educação 4.0 nas escolas.** Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/articulista/7/karen-andrade>
<https://canaltech.com.br/mercado/o-desafio-da-educacao-40-nas-escolas-109734/> 23/05/2018,
Acesso em 08/03/2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECK, Caio. **Aprender fazendo: learning by doing.** Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/aprender-fazendo/> Acesso em 09/03/2019.
- BERGMANN, Jonathan. **O que é sala de aula invertida.** Disponível em: <http://inoveduc.com.br/jonathan-bergmann-explica-sala-de-aula-invertida/>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasil. 1988.
- BOPPRÊ, Vinicius. **Educação 3.0 é a tecnologia que integra pessoas.** Disponível em: porvir.org/educacao-3-0-e-tecnologia-integra-pessoas/. Acesso em 08/03/2019.
- CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo.** São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso. **O perfil do supervisor de ensino na década de 1990.** Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1049.pdf. Acesso em 07/01/018.
- FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: Imbérron, Francisco. **A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo, SP: Editora Olho D'água, 2001.
- GIANCATERINO, Roberto. **Relevância e as atribuições do supervisor educacional de uma escola estadual do município de São Bernardo do Campo – SP.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/relevancia-as-atribuicoes-supervisor-educacional-uma-.htm>. Acesso em 07/01/2018.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** Tradução Paulo Astor Soethe. vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NALINI, José Renato. **A quarta revolução chega à escola pública.** Disponível em: <http://www.fundacaoastrojildo.com.br/2015/2017/10/04/jose-renato-nalini-quarta-revolucao-chega-escola-publica/> Acesso em 09/03/2019.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo.** São Paulo: Editora Phorte, 2010.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs). **Supervisão escolar: avanços de conceitos e processos.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

REGIS, Igor. **Jonnathan Bergmann explica aula invertida.** Disponível em: noveduc.com.br/jonathan-bergmann-explica-sala-de-aula-invertida/. Acesso em: 08/03/2019.

SILVA JÚNIOR, C.; RANGEL, M. **Nove olhares sobre supervisão.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola.** Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALENTE, J. A.; **Ensino híbrido – personalização e tecnologia na educação.** BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.) Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.** Revista UNIFESO – Humanas e Sociais, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Acesso em: 5 mar. 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** NETO, J.C.; BARRETO, L.S.M.; AFECHÉ, S.C. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR NA PERCEPÇÃO DE UM GRUPO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS¹

Maria do Carmo Velasques Morossino

Formada em Pedagogia pela Universidade de Cruz Alta – UERGS
Pós-graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação

Me. Odilon Antonio Stramare

Docente e pesquisador da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Pesquisador na EJA

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco de abordagem a importância do olhar de um grupo de Orientadores Educacionais sobre o aluno incluso com Transtorno do Espectro de Autismo (TEA), aluno este que para alguns docentes são considerados desafios de grandes proporções educacionais, sendo que este traz uma essência demasiadamente intelectual acima da média de alunos que são considerados pelos próprios docentes “alunos normais”. Mas o que é ser normal em uma escola, ou melhor, em uma instituição educacional que ainda perdura uma aprendizagem retrógrada, não é necessário questionamento questionável, pois as evidências são claras, as escolas, os professores, orientadores educacionais e toda a gestão de uma escola, seja ela municipal, estadual, federal e privada ainda procede como em séculos passados, não conseguem diferencial o que é diferente, não consegue fazer mudanças, inovar o que está ficando manchado de pura decadência, ainda existe professores a frente de um quadro negro ou verde, lousa digital ou não, ou seja, qualquer nome que é dado há este quadro em específico, sem deixar de lembrar que ainda há alunos enfileirados, tentando ser ouvidos. Sem esquecer que a atual pedagogia é considerada por alguns teóricos, totalmente obsoleta. Através desses argumentos e com o objetivo principal de averiguar tais procedências foi feita esta observação mais ampla, ou seja, uma pesquisa de campo na qual trás através de relatos de vivência de como proceder aos Orientadores Educacionais sobre o aluno incluso deste novo milênio, onde o que se observou foi um grande despreparo, a falta de ética entre colegas, de união entre ambos, enfim dezenas de impossibilidades profissionais que é inaceitável para cargos que lidam com a formação da cidadania de um aluno.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Orientação Educacional.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender a importância da atuação dos orientadores educacionais nas redes públicas e privadas de ensino, com foco nos desafios enfrentados na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa partiu do reconhecimento da lacuna existente em muitas instituições, onde a ausência de profissionais especializados na orientação educacional compromete o processo inclusivo e o suporte necessário à comunidade escolar.

¹ Artigo elaborado no decorrer do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Unidade Universitária da UERGS em Cruz Alta, 2019. Este foi o início da proposta investigativa com esta abordagem.

A atuação do orientador educacional no contexto da inclusão escolar tem sido objeto de constantes questionamentos, especialmente no que se refere às práticas metodológicas adotadas no ensino regular. Reflete-se, assim, sobre o modo como esse profissional atualiza e aperfeiçoa seus conhecimentos para atender às demandas específicas dos alunos com TEA, cuja presença nas escolas públicas brasileiras é uma realidade crescente.

Além disso, em diversos estados brasileiros, observa-se que a função do orientador educacional tem sido excluída da equipe de gestão escolar e substituída por supervisores pedagógicos, o que limita o alcance das ações de mediação entre alunos, professores e famílias. Essa substituição reflete antigos paradigmas que ainda persistem, mesmo em um cenário contemporâneo marcado pela evolução tecnológica e pelo avanço das políticas educacionais inclusivas. Por isso ressalta-se a relevância do trabalho da orientação educacional como figura mediadora na construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Embora haja um discurso em torno da gestão democrática e do direito à inclusão escolar, o que se vê, na verdade, são escolas com históricos de altos índices de evasão escolar sobretudo entre estudantes com necessidades educacionais específicas, como os que possuem TEA. Esta realidade é agravada pela falta de formação adequada dos profissionais, aliada à ausência de orientações educacionais. Desta forma, torna-se essencial reconhecer que o estudante representa o sujeito central do processo educativo, sendo o centro dos estudos e discussões da orientação educacional, e desta forma valorizar a importância da atuação deste profissional dentro de uma escola de educação básica.

A ausência de orientações educacionais nas escolas públicas tem se mostrado uma problemática relevante, suscitando discussões sobre a atuação no contexto atual. Neste sentido, esta pesquisa busca compreender como a orientação educacional do século XXI desempenha seu papel junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inseridos no ensino regular das escolas públicas brasileiras. O estudo destaca a importância da orientação educacional na inclusão escolar e tem como foco principal analisar a atuação cotidiana de um grupo de orientadores frente aos estudantes com TEA, à luz das mudanças legislativas. Reflete-se, ainda, sobre os métodos utilizados por esses profissionais, as implicações éticas envolvidas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar diante das novas exigências legais.

Esta pesquisa foi feita nas escolas de redes de ensino, (municipais, estaduais, federais, privadas e universidades) com os orientadores educacionais, através de relatos de vivências com alguns dos orientadores educacionais da rede de ensino que teve como abordagem principal o seu cotidiano com o aluno incluído, precisamente com o aluno com TEA. Foi realizada uma análise ampla dos relatos de vivência, da observação dos procedimentos no cotidiano dos orientadores educacionais

com os alunos inclusos, e uma análise reflexiva que visa à importância do conhecimento destes experts em orientação educacional nas redes de ensino envolvidas na inclusão de alunos autistas.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa assegurou o respeito à privacidade e ao sigilo das informações compartilhadas pelos participantes desta amparada nos aportes teóricos sobre inclusão. Os relatos evidenciaram questões persistentes e ainda não solucionadas no contexto escolar, reforçando a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas e na gestão educacional. Sendo assim, ressalte a importância em investir na valorização e na formação continuada dos profissionais que atuam na orientação educacional nas escolas e afins que incluem estudantes que se enquadram nestas necessidades inclusivas, é fundamental para o fortalecimento de uma escola inclusiva e de qualidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa traz como foco principal a percepção do grupo de aperfeiçoamento das ações incluídas em orientações educacionais e diante das complexificações nos envolvimento dos impactados e dos interessados na inclusão educacional dos portadores do Transtorno de Espectro do Autismo (TEA), onde se tem como referencial teórico os temas apresentados nos subcapítulos citados abaixo:

2.1 COMPREENDER A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Atualmente a Orientação Educacional é mediadora na inclusão, ou seja, é a ponte entre a comunidade participante e a escola, também faz a articulação e comunicação entre os integrantes da inclusão na escola, (alunos, pais, professores, direção, funcionários e comunidade), pois é com esse olhar interessado que consegue-se formular aproximações de encaminhamentos visando soluções para os problemas ali encontrados, centralizando na instituição a responsabilidade de equalizar a formação de cidadãos para que este (o incluso acolhido e integrado na ação educacional) atue no meio social.

Grispun nos faz perceber isso quando afirma que:

Auxiliá-los através de uma prática pedagógica que estimule sua participação, desenvolvendo sua capacidade de criticar e fundamentar sua crítica, de optar e assumir a responsabilidade da execução e da avaliação do trabalho pedagógico... O orientador trabalha o aluno para o seu desenvolvimento pessoal, visando à participação dele na realidade social. (GRISPUN, 2003, p. 109)

Com base na afirmação de Grispun, podemos dizer que o trabalho da orientação educacional é de facilitadora, ou seja, tem-se a oportunidade de orientar o aluno (/estudante) a participar de seu meio social, mas isso acontece somente em uma contextualização apropriada; pois (ainda) a realidade

é outra, onde muitas escolas não têm ou não optam por uma orientação educacional, mesmo sabendo que o papel da orientação educacional ultrapassa os muros da escola, pois é a compreensão de todo o envolvimento dos interessados no processo inclusivo que auxiliará o professor regente a compreender o comportamento do estudante (o seu aluno), percebendo, sensibilizando, mostrando possibilidades da superação das dificuldades de aprendizagem deste ante os costumes escolares (tradicionais) ante as necessidades reais e que também, apontam atuações para solucionar os conflitos entre estudante(aluno[incluso]), os demais estudantes, professores e comunidade. É imprescindível saber a diferença entre a supervisão escolar e orientação educacional, pois são incumbências funcionais diferentes, mas cada ação propedêutica² tem seu lado profissional que apoia a educação e um bom entendimento escolar ao aluno. A Orientação Educacional auxilia o professor em relação às dificuldades de aprendizagem, ou seja:

O orientador deve fazer com que sua falta seja notada, ele deve ser uma figura importante na escola, e não um membro isolado, onde apenas fará seus deveres se for cogitado. Além disso, tudo, também enfrentamos as várias formas de modelos. A presença do orientador educacional na escola (mesmo que isso seja obrigatório por lei) significa, portanto, que houve a escolha de determinado tipo de atuação e, por consequência, de um modelo. No panorama de enfrentamento, quando ele está presente, há que perguntar qual é o modelo de orientação educacional que a escola quer, pois, sem essa informação, poderemos estar diante da evidência de um equívoco permanente e de mais um problema num campo que, por excelência é o da resolução de problemas. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 49).

Através destas palavras Conceição nos mostra que muitas vezes essa mediação serve para ajudar o professor, a suportar as dificuldades que lida no seu dia a dia com seus alunos, e ensina o professor a aprender com elas. Ser orientador educacional é saber que esta profissão possui uma das funções mais importantes na área de atuação do Pedagogo.

² O sentido de educação propedêutica inclusiva referendada aqui tem particularidades cuidadosas menos tradicionais, portanto, busca adaptar o ensino preparatório para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, de modo que todos possam ter acesso à educação cidadã apropriada esfera de conhecimento com especificações inclusivas em suas necessidades e particularidades que incluam os portadores das necessidades especiais (os com diferenças) e os alunos/estudantes, tradicionalmente matriculados em escolas. 'Um normal/escolar/inclusivo (=) tecitura social escolar cidadã.

É um estágio necessário de esclarecimento de ações inclusivas e percepções necessárias para desenvolver atitudes propositivas de ensino e preparo para a educação inclusiva, imbricadas em cidadania real ou áreas de conhecimento específicas.

Tendo como objetivo favorecer aos educadores, estudantes, estudantes(inclusos) as bases necessárias para o aprendizado mais aprofundado das atitudes de cidadania.

Podemos encontrar em diferentes níveis de aprendizados formas de ensino, como o aprendizado baseados nas necessidades comuns nos procedimentos sociais necessários a cidadania, por exemplo, que inclua as minorias concebidas em distinções caracterizadas nas concepções e "estilos de vida", ante concepções comuns às classes sociais muitas vezes comuns ao cotidiano destas em suas realidades.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, se apoia na base filosófica introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61). Esta lei instituiu a obrigatoriedade da orientação dando-lhe meios adequados para que a educação esteja sempre voltada para o desenvolvimento do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece que a formação dos Orientadores Educacionais deve acontecer em Cursos de Especialização, Pós-Graduação na área da Educação. O Orientador Educacional tem como atuação a estratégica de organizar a escola visando à mediação entre a interação do aluno com a escola, com o apoio da família e da comunidade. A participação da família, ou seja, o acompanhamento dos pais é indispensável para acompanhar o desenvolvimento da criança em seu processo de aprendizagem.

"Art. 10. Será instituída, obrigatoriamente, a Orientação Educacional, incluindo Aconselhamento Vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade."

É importante destacar que a Orientação Educacional dentro de uma instituição de ensino é uma das funções importantíssimas na área de atuação pedagógica, a mediação do Orientador Educacional é demasiado ampla, pois é através dele que acontece o contato com a realidade do aluno e assim se reconhece o porquê acontecem os conflitos entre professor-aluno, ou vice-versa.

Agora é importante saber distinguir, analisar as dificuldades de situações de não aprendizagem que ocorrem com certos alunos. Com casos de alunos inclusos que possuem problemas físicos, psicológicos ou comportamentais, problemas que atrasam o desenvolvimento e a construção de sua aprendizagem. Cabe ao orientador educacional investigar profundamente, solicitando se necessário diagnóstico detalhado, para que, junto com o professor, construam um trabalho metodológico a desenvolver com o aluno incluso nesta instituição escolar.

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades da sua classe. (FREIRE, 2010, p. 114)

Paulo Freire nos revela nesta pequena citação que o professor tem que estar sempre estudando, procurando sempre se aperfeiçoar, descobrir novas formas de ensinar, pois cada pessoa ou aluno tem modo de aprender e este aluno portador de alguma deficiência ou transtorno, como a criança com autismo, precisará de mais esforço e dedicação deste professor. Com este foco de dedicação que o orientador educacional precisa direcionar sua visão pedagógica para saber colocar em prática as metodologias apropriadas para aguçar o desenvolvimento lúdico e cognitivo de uma criança com autismo.

Vygotsky defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos, ou seja, para ele a criança traz uma bagagem de casa, conhecimento de vivência, que deve ser aperfeiçoado com novos conhecimentos na sua aprendizagem, pois esta aprendizagem acontece gradualmente, como afirma Vygotsky “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Wallon afirma que:

“As trocas de relação de uma criança com a outra são fundamentais para o crescimento como pessoa. Estes processos comunicativos, expressivos acontecem com trocas de relação, como a imitação entre elas, expressa seus desejos de participar e até de se diferenciar dos outros, constituindo seu jeito próprio”. (WALLON, 1941).

Ao aprofundarmos nossa teoria, podemos ver que os alunos que mais dão problemas são aqueles que possuem comportamentos muitas vezes agressivos, que tem muita dificuldade de aprendizagem, são deixados de lado, num canto da sala, muitas vezes ignorados por seus professores, como a criança com autismo, que continua muitas vezes sem ter o profissional adequado para estabelecer a mediação entre aluno-professor, desta forma o problema só aumenta. É importante frisar que apesar da função do orientador ser essencial no processo de ensino e na aprendizagem, ele nem sempre está inserido ou participando de certas gestões escolares, isso também acontece com o coordenador pedagógico, pois ambos são estritamente necessários em uma instituição educacional, mas, no entanto, a escola não deixa de planejar e orientar, onde essa missão deve ser cumprida pelo diretor e pelos professores.

2.2 O RETRATO DO ALUNO INCLUSO DIANTE DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

Um dos pontos de vista que mais assusta o observador que está de modo geral a contextualizar e aprofundar a atual prática do mesmo, pois o orientador educacional precisa buscar e conhecer a realidade deste aluno incluso para que assim possa lhe proporcionar um ensino de qualidade. Mesmo reconhecendo que a Constituição Brasileira, em seu artigo 208, fica garantida: “O atendimento especializado à pessoa com necessidade especial educativa, preferencialmente na rede regular de ensino”. A lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional garante o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No qual, segundo o texto, a educação especial é definida no artigo 58, como “a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para alunos com necessidades especiais”. Resumindo, em teoria, deveria ocorrer.

Ao se abordar a temática da inclusão, especialmente no que se refere aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imprescindível considerar a realidade da sala de aula nas escolas públicas. Nessa perspectiva, o trabalho do orientador educacional torna-se essencial para apoiar a construção de um ensino adequado, que favoreça o melhor desenvolvimento possível do aluno com TEA. Cabe ao professor, com o auxílio desse profissional, elaborar estratégias pedagógicas e utilizar materiais especializados que estimulem tanto o aspecto lúdico quanto o cognitivo da criança com necessidades educacionais específicas. A efetividade desse processo depende do olhar sensível e técnico do orientador educacional, que, ao propor atividades adequadas, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento social, intelectual e afetivo do aluno autista.

Ao longo dos anos houve muitos estudos sobre a criança com TEA, o que o caracteriza é “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem” (ALBUQUERQUE, 2011, s/p). Por isso é muito importante que haja a inclusão desse aluno em escolas públicas para que o processo de seu desenvolvimento seja eficaz.

Com a visão e ajuda qualificada do orientador educacional podemos também destacar além da Constituição Brasileira de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) que assegura “a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]”. Diz respeito à educação especial:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

2.3 O ORIENTADOR EDUCACIONAL E O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Com a convivência do dia a dia das crianças nas escolas, o orientador educacional às vezes não consegue ter a percepção de um olhar demasiadamente de um diagnóstico perfeito, onde estipula as dificuldades de um aluno que é autista de um aluno que tem um simples e raro problema de aprendizagem, mas é nos momentos de interação social e lazer que a possibilidade de ver, de olhar, a enorme característica que um aluno autista apresenta.

Em 1908 Eugen Bleuler, psiquiatra, usa pela primeira vez o termo “Autismo” como sintomas de esquizofrenia, palavra esta que tem raízes do grego “autos” (eu). Mas foi com Leo Kanner, psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos e diretor de psiquiatria infantil do Johns Hopkins, que se publicou a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Onde relatou casos de onze crianças que apresentavam em comum comportamento de isolamento extremo, usando com isso o termo “autismo infantil precoce”, definindo que tais sintomas apareciam na primeira infância.

Com o passar do tempo houve muitos médicos psiquiatras com novos diagnósticos diferentes. Em 1971, Kanner conseguiu reavaliar os casos iniciais (pois os pacientes estudados já eram adultos, então), fortalecendo a sua descrição inicial de que o quadro já está presente desde a primeira infância. Ele ressaltou, então, o quanto a inclusão, as técnicas de manejo e educação e a consideração das habilidades dos indivíduos portadores da síndrome podem contribuir para o seu desenvolvimento mais pleno (KANNER, 1971).

Conforme nos fala José Salomão Schwartzman, neuropediatra, professor do curso de pós-graduação do distúrbio do desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie, conhecido como um especialista na área do autismo na infância nos diz que as estatísticas atuais são de que, a cada 60 crianças que nascem uma é autista, ou seja, isso já acontecia aos anos, onde a cada 20 mil crianças que nasciam uma era autista, mas os pediatras da época não sabiam lidar com tais diagnósticos, como comportamentos que são comuns nas crianças com TEA, apesar de sabermos que alguns não apresentam de imediatos, outros já são observados como serão descritos abaixo conforme a Secretaria de Atenção à Saúde:

- **Motores**

Movimentos motores estereotipados: balançar de mãos, “espremer-se”, correr de um lado para o outro, entre outros movimentos.

Ações atípicas repetitivas: alinhar/empilhar brinquedos de forma rígida; observar objetos aproximando-se muito deles; prestar atenção exagerada a certos detalhes de um brinquedo; demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento (ventiladores, máquinas de lavar roupas etc.).

Dissimetrias na motricidade, tais como: maior movimentação dos membros de um lado do corpo; dificuldades de rolamento na idade esperada; movimentos corporais em bloco e não suaves e distribuídos pelo eixo corporal; dificuldade, assimetria ou exagero em retornar os membros superiores à linha média; dificuldade de virar o pescoço e a cabeça na direção de quem chama a criança.

- **Sensoriais**

Hábito de cheirar e/ou lambar objetos.

Sensibilidade exagerada a determinados sons (como os do liquidificador, do secador de cabelos etc.), reagindo a eles de forma exacerbada.

Insistência visual em objetos que têm luzes que piscam e/ou emitem barulhos, bem como nas partes que giram (ventiladores, máquinas etc.).

Insistência tátil: as crianças podem permanecer por muito tempo passando a mão sobre uma determinada textura.

- **Rotinas**

Tendência a rotinas ritualizadas e rígidas.

Dificuldade importante na modificação da alimentação. Algumas crianças, por exemplo, só bebem algo se utilizarem sempre o mesmo copo. Outra para se alimentarem, exigem que os alimentos estejam dispostos no prato sempre da mesma forma. Certas crianças com TEA se sentam sempre no mesmo lugar, assistem apenas a um mesmo DVD e colocam as coisas sempre no mesmo lugar. Qualquer mudança de sua rotina pode desencadear acentuadas crises de choro, grito ou intensa manifestação de desagrado.

- **Fala**

Algumas crianças com TEA repetem palavras que acabaram de ouvir (ecolalia imediata). Outras podem emitir falas ou slogans e vinhetas que ouviram na televisão sem sentido contextual (ecolalia tardia). Pela repetição da fala do outro, não operam a modificação no uso de pronomes.

Podem apresentar características peculiares na entonação e no volume da voz.

A perda de habilidades previamente adquiridas deve ser sempre encarada como sinal de importância. Algumas crianças com TEA deixam de falar e perdem certas habilidades sociais já adquiridas por volta dos 12 aos 24 meses. A perda pode ser gradual ou aparentemente súbita. Caso isso seja observado em uma criança, ao lado de outros possíveis sinais, a hipótese de um TEA deve ser aventada, sem, no entanto, excluir outras possibilidades diagnósticas (por exemplo: doenças progressivas).

- **Aspecto emocional**

Expressividade emocional menos frequente e mais limitada.

Dificuldade de se aninhar no colo dos cuidadores.

Extrema passividade no contato corporal.

Extrema sensibilidade em momentos de desconforto (por exemplo: dor).

Dificuldade de encontrar formas de expressar as diferentes preferências e vontades e de responder às tentativas dos adultos de compreendê-las (quando a busca de compreensão está presente na atitude dos adultos).

Quando há um questionamento sobre a educação o que se percebe é que a educação traz grandes desafios, entre eles o da educação inclusiva, há muitos pareceres, promessas de qualidade neste tipo de ensinamento educacional inclusivo, mas o que realmente assistimos é uma precariedade com este aluno incluso, na verdade ficam à mercê de alguns cuidadores totalmente despreparados em conhecimento propriamente dito. A escola e o autismo são considerados como um grande quebra-cabeça, cujas peças não se encaixam numa gestão “coopedagógica, onde atritos são visíveis entre orientação educacional, professores regentes de uma sala de aula, onde tais alunos com TEA estão inseridos.

As dificuldades encontradas na aplicação de procedimentos de alfabetização com o aluno que tem o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), desencadeando situação problema que poderia ser solucionada com a mediação clara do orientador educacional através de uma observação visionária que o permitirá que este tenha a análise correta para solucionar e demonstrar o argumento preciso para tais comportamentos muitas vezes inadequados.

Para chamar a atenção para este transtorno e despertar o interesse da sociedade, em 2007 a ONU instituiu o dia 02 de abril, como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, com objetivo de ampliar o conhecimento sobre um problema que se calcula atingir uma em cada 110 crianças. Segundo o Dr. Ricardo Halpern, presidente do Departamento Científico (DC) de Pediatria do

Desenvolvimento e Comportamento da SBP, “é mais frequente que muitas doenças e ocorre mais em meninos, numa proporção de quatro para uma menina”.

No Brasil foi feito um único estudo epidemiológico, realizado em Atibaia (SP), que encontrou uma prevalência de 27 por 10.000 habitantes. Acredita-se que existam em torno de dois milhões de autistas no País, conforme nos informa a Ciência - Sociedade Brasileira de Pediatria, Rio de Janeiro em 2018. (SBP- Ciência, 2018)

Como nos afirma Leo Kanner que:

Em todo o grupo, são raros os pais e mães realmente calorosos. Na maioria dos casos, os pais, avós e colaterais são pessoas muito preocupadas com coisas abstratas, sejam elas de natureza científica, literária ou artísticas, e limitadas no interesse autêntico que têm para as pessoas. Mesmo nos casamentos mais felizes permanecem relações mais frias e formais. (Kanner, 1983, p. 264).

O autor nos alerta que a família de uma pessoa autista nem sempre recebe de bom agrado o diagnóstico de seu filho com TEA, mas a inclusão começa em casa, pois o autista não pode ser criado com uma ausência dos pais e muito menos por um despreparo de alguns professores, o autismo é uma condição neurológica.

Conforme nos afirma António Nóvoa (2014) sobre a aprendizagem do aluno que deve ter um pouco mais de cuidado, ter um olhar de amplitude plena, ou seja, uma aprendizagem para todos, uma aprendizagem inclusiva, onde para ser inclusiva tem que ser diferenciada ela não pode ser igual a esta pedagogia que foi inventada no final do século XIX, com um professor, uma turma, uma escola, uma sala de aula, trabalhando com todos os alunos como fosse uma só. Infelizmente esta Pedagogia continua a existir, mas é uma pedagogia obsoleta e sem sentido, para se conseguir uma aprendizagem para todos é necessária uma pedagogia diferenciada, uma nova organização das escolas e outra forma de trabalhar dos professores, saber criar práticas adequadas para estes novos alunos que estão inseridos dentro de uma instituição educacional. Ele ainda reforça que ninguém poderá substituir o professor, mas que as universidades têm que apostar nas formações dos professores, nas formações continuadas, nas reflexões entre os professores, onde juntando tudo isso poderá reforçar esta profissão de professor, que é uma profissão central para o atual século XXI.

Com estas afirmações, António Nóvoa nos transporta para a atualidade da nossa educação onde a tarefa de educar um aluno incluso é precisamente imprescindível que se desenvolva adequadamente competências cognitivas e sociais que auxiliam o professor-orientador educacional nos diferentes casos.

Silva afirma que:

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados. (SILVA, 2012, p. 109)

Sendo assim Silva nos diz que é necessário um aperfeiçoamento do profissional de quem vai alfabetizar ou interagir com o aluno autista, pois ele será um dos principais condutores para que este construa seu conhecimento, valores etc. Salientando que nas mentes dos profissionais que ali estão fazendo parte de uma gestão escolar que um dos princípios da linguagem inclusiva é saber a maneira adequada de lidar com o aluno TEA, sem impor nosso ponto de vista, descobrir a melhor abordagem para garantir a este a dignidade e o respeito à sua individualidade.

Onde podemos citar algumas atitudes acessíveis para uma melhor abordagem e convivência com o aluno com TEA, como demonstra a cartilha do autismo do Instituto Federal da Paraíba (2017).

Não faça surpresas, preze por Rotinas previsíveis, elas são mais bem recebidas. Falta de ordem e de organização podem afetar muitas pessoas com TEA.

Respeite o ritmo de cada um, pois a condição neurológica de pessoas com TEA lhes dá um modo todo particular de interagir com o mundo.

Não fale muito, nem depressa demais, dificuldades com as palavras atrapalham a comunicação e podem gerar stress.

Seja claro e direto ao pedir ou perguntar, a maioria das pessoas com TEA têm dificuldade de entender expressões com sentido figurado, levando tudo ao pé da letra.

Respeite a distância estabelecida pela pessoa com TEA, para que ela fique à vontade, mas deixe sempre claro que sua presença está disponível. Não atribua más intenções a comportamentos aparentemente agressivos, estes são, geralmente, a maneira que a pessoa com TEA achou para lidar com os desafios de sua condição neurológica sobre o seu corpo.

Compreenda que o desenvolvimento de pessoas com TEA é diferente, nem melhor nem pior, é que essa diferença gera comportamentos que, apesar de aparentemente estranhos, não devem ser recebidos com hostilidade ou desprezo.

Ajude na medida da necessidade, sem condescendência. Não faça tudo para uma pessoa com TEA, pois ela também tem capacidades como você. No entanto, saiba compreender os limites de cada pessoa e não exija o que ela não conseguirá alcançar.

Aceite a condição enquanto parte da pessoa com TEA. Não conduza seu pensamento no sentido de esperar uma “cura” para descobrir quem ela realmente é. A condição do autismo faz parte da individualidade da pessoa, tentar apagar esse aspecto é como tentar negar uma parte indissociável de sua integridade.

Enxergue a pessoa com TEA como o que ela é, ou seja, assim como você, é alguém com desejos, sonhos e dificuldades, direitos e deveres.

Demonstrar empatia aos alunos com TEA é um dos desafios que as escolas enfrentam na atualidade e foi para este propósito que esta pesquisa foi feita, que abrange fazer uma averiguação das dificuldades que um grupo de orientadores educacionais que atuam nas Instituições de ensino (municipais, estaduais, federais e privadas) enfrenta no atendimento educacional com o aluno incluso, precisamente com o aluno com TEA, pois a educação como um todo, professores, orientadores

educacionais, coordenadores, diretores, a escola em si tem que ir a busca da perfeição, da qualidade, enfim ter a clareza de seus ideais para que os objetivos traçados sejam alcançados com êxito.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira escola a ser visitada para pesquisa foi à escola municipal (A) localizada na cidade de Cruz Alta, RS onde seu orientador educacional denominado aqui pela letra (Z) ao ser abordado sobre sua opinião referente à inclusão de alunos com autismo, ele relatou primeiramente que muitas vezes se sente impotente, pois mesmo sabendo que a Lei ampara o aluno incluso, fica difícil conseguir cumprir todas as demandas. Para ele os professores não estão preparados para este aluno que chega à escola com uma bagagem diferenciada dos outros alunos e que nas reuniões estabelecidas com os seus colegas este tema é muito discutido.

Na segunda escola a abordagem foi feita há um supervisor de nomeado (G) de uma escola municipal (B) do mesmo município, ele relata que faz os dois papéis, supervisão e orientação, e que em sua escola não há aluno autista, mas que já lecionou numa escola, que tinha um menino autista que lá estava inserido, não conseguindo acompanhar os colegas. A professora da sala pediu que houvesse uma monitora para lhe ajudar na aprendizagem do aluno. Na opinião dele é necessário que os professores tenham um preparo adequado para proceder e atingir com êxito a aprendizagem deste aluno autista.

Na terceira escola visitada pela pesquisadora foi à escola estadual (C) localizada também na cidade de Cruz Alta, RS, o orientador educacional denominado de (Y) que lá está atuando relatou que os alunos inclusos que ali estão inseridos geralmente vem de outras escolas e que em sua opinião é necessário haver professores qualificados para conseguir atingir com êxito os objetivos traçados durante a alfabetização deste aluno. Ainda relatou que na sua escola há um aluno autista que conseguiu através do seu próprio esforço, atingir com objetividade a sua qualificação na alfabetização e que é necessária uma parceria com a escola, pais, professores e aluno. E ainda afirmou que isto só acontece com um entre dez (10) alunos inclusos, ou seja, mais ou menos destes dez (10) alunos, apenas um (1) consegue atingir as metas estabelecidas para sua alfabetização, pois há muita desistência pelo caminho, pois a cobrança dos pais por resultados é muito grande e como este mesmo orientador educacional deixou claro para a pesquisadora que o resultado pode acontecer se houver uma qualificação adequada para os profissionais da educação.

Num outro momento um ex-professor de nomeado (P) da Universidade (T) localizada na cidade de Santa Maria - RS, ao saber que a pesquisadora estava coletando relatos de vivência com o aluno autista, prontificou-se a também relatar sua posição, sua percepção, seu relato de experiência com o aluno autista, conforme a transcrição do áudio do WhatsApp:

[...] assim, eu nunca trabalhei com o aluno no ensino superior com autismo, mas sim já tive, é, tanto no início de carreira, tanto quando trabalhava como professora né, na educação infantil de ensino fundamental, tanto depois em Santa Maria como coordenadora pedagógica, eu tive esta experiência, sempre é muito difícil, ah... o autismo ele é algo que tem se pensado mais agora, né...é ..nestes anos que trabalhei, como professora nos primeiros anos do meu trabalho, lá em 2004, 2003, dentro das escolas eu não tinha experiência alguma teórica, leitura, experiência prática, não tive nenhuma cadeira, na verdade né, sobre a educação especial, mesmo, na minha formação, não tive nenhuma cadeira né, nós entendamos que a questão da inclusão era algo inexistente nas escolas, nem todas as escolas eram obrigadas, legalmente, orientados legalmente para incluir alunos especiais, considerando o espectro de autismo uma...uma característica de crianças especiais, não se tinha então, esse entendimento que a escola poderia ser o espaço para essa integração, por isso as crianças autistas, elas...há muitas, ou seja a maioria delas circulavam em espaços especiais, escolas especiais ou APAES, depois a gente teve uma política pública né, que começou a discutir a questão da inclusão e no governo de Dilma Rousseff, se não me engano, então a inclusão, ela foi tomada como Lei, hoje todas as escolas, elas precisam pensar em práticas, para incluir estas crianças né...há mas na prática é muito difícil, das minhas experiências até com os alunos de estágios, a gente não sabe muito bem o que fazer.

Após este relato que foi muito enriquecedor, ela ainda comentou a sua visão pedagógica sobre este aluno autista, suas características marcantes, ela continua o seu relato:

[...] o autista ele tem algumas características que é a dificuldade de compreensão do mundo externo, ele é muito ligado no próprio mundo, com a própria organização, com a ordem, sim ele é muito inteligente né, só que, a gente não sabe muitas vezes como fazer a mediação entre a criança autista do mundo interior onde ele habita com o externo que é o mundo que nós estamos habitando, nesta interação né, então assim normalmente ele é ligado, a criança autista ela fica ligada a alguns objetos que representa sua segurança e a algumas pessoas que eles se sentem e conseguem construir uma confiança.

Atualmente esta mesma professora é orientadora de estágio e relata um episódio que ocorreu com uma de suas estagiárias, com um aluno autista, mostra algo muito interessante, como é o comportamento desta criança e como esta procedeu para conseguir com êxito a integração entre ela e este aluno.

[...] lembro-me de uma experiência de estágio, que a menina entrou na escola, a estagiária entrou na escola e tinha uma criança autista e ela não sabia muito bem o que fazer com esta criança autista, então ela experimentou várias coisas, ela experimentava livros, brinquedos, experimentava TUDO, e a criança não interagia, ficava só num canto da porta, ela chamava pra brincar, a criança não ia, um dia, faltou luz na sala de aula, bah, acabou a luz, e o menino autista percebeu que apagou a luz, ai, depois de um tempo ele ficou olhando, olhando, olhando, olhando, assim a lâmpada e ficou observando, e a professora, esta estagiária, percebeu, assim, nossa ele percebeu a ausência da luz e depois de algum tempo, veio a luz e ele fez um, assim, uma expressão e falou alguma coisa, assim, há que bom, que legal, ficou feliz, daí, o que minha aluna fez, ela começou a brincar com a chave da luz, ela ia no plug de luz, levantava e abaixava e ele começa a rir, começava interagir, ficou faceiro, ficou feliz e ai todos os dias então ela fazia este mesmo movimento, até ela ter uma interação com ele, e ele fez a conexão de que ela era que brincou com ele com a luz, enfim, deu a luz, ajudou, e ai ele começou a interagir com ela, a partir da chave da luz, ele criou uma ligação com ela.

Este simples relato, confirma que o aluno autista pode e consegue interagir com o professor e colegas, pois através da simplicidade, dedicação e com amor é possível fazer uma ligação entre o mundo interior que o aluno autista habita e o mundo exterior onde seus colegas, seu professor e seus pais habitam.

Aprofundando a conversa com a pesquisadora sobre a vivência com o aluno autista a professora e orientadora de estágio de nomeada (D) afirma que:

[...] nos 25 anos de magistério nunca tive aluno autista e não me considero preparada para atender. Acredito que a maioria das professoras não teve preparação suficiente. A formação mais específica precisa ser solicitada às CREs ou SMES ou, o professor deverá se preparar individualmente.

Com os relatos de vivência podemos perceber que muitos dos orientadores educacionais que hoje atuam nas escolas, ainda buscam uma maneira adequada e precisa de sanar e encontrar meios para solucionar e porque não dizer cobrir as lacunas que estão ainda em pauta nas reuniões pedagógicas sobre como lidar com a inclusão, precisamente com o aluno autista.

Em outro momento, uma professora e coordenadora de nomeada (M), de uma Universidade do Rio Grande do Sul também colaborou com seu depoimento sobre a inclusão precisamente o aluno autista que na qual seu relato foi muito enriquecedor para a pesquisadora, neste depoimento a coordenadora esclarece que:

[...] Inclusão do aluno autista. Em toda a minha vida profissional não tive em sala de aula, da educação básica, um aluno autista. Nem na própria escola. Trabalhei como professora de educação infantil, anos iniciais algum tempo anteriores a LDB, portanto, não havia a inclusão. Tive uma aluna, nesse período, com síndrome de Down, não tendo conhecimento e nem orientação. Posteriormente, na supervisão escolar do ensino técnico e coordenadora e professora em cursos de formação de professores, também não tive a oportunidade de interagir com alunos autistas. Digo oportunidade, pois, seria momento de grandes construções, buscar conhecimento, conhecer o aluno, criar estratégias. Acredito que buscaria conhecer e aprender.

Neste relato percebemos que a professora e coordenadora pensa de maneira clara que tem expectativa de um dia ter a oportunidade de interagir com o aluno autista, pois teria a oportunidade construções de conhecimento e aprendizagem.

Ainda em busca de depoimentos, a Universidade Federal (F), localizada na cidade de Porto Alegre, a professora e orientadora de nomeada (R), da mesma também se prontificou a fazer um relato de experiência vivenciado por ela com alunos autistas e relata que:

[...] Ao longo dos meus 10 anos em sala de aula tiveram poucos alunos autistas, o que não tornou minha experiência docente menos complexa. Ao contrário, a falta de preparo adequado durante a formação em licenciatura e o pequeno contato que a maioria dos professores têm com estudantes com alguma “discapacidade” cognitiva, impede, muitas vezes, que estes meninos e meninas tenham acompanhamento adequado no processo de

escolarização.

Partindo desse raciocínio, todas as atividades que desenvolvi em sala de aula para com meus alunos especiais, foram realizadas a partir de uma boa observação das particularidades do estudante. Alguns autistas são muito inquietos, outros têm problemas sérios de concentração, outros de expressão verbal ou escrita, mas pude observar que, pelo menos no meu caso, meus alunos autistas tinham um grande talento para atividades manuais. Quando desafiados a fazerem recortes dobraduras, colagens e qualquer outra atividade que exigisse um esforço de habilidade motora, eles surpreendiam. Foi aí que encontrei a melhor forma de trabalhar os conteúdos da disciplina de modo a deixá-los confortáveis em sala de aula, enquanto os demais colegas ajudam ou desenvolvem outras etapas da atividade proposta em aula. A criatividade e paciência do professor é o ponto chave para que haja um bom rendimento do aluno autista em sala de aula, mas, sobretudo, a consciência de que este aluno necessita de um tempo maior que os outros colegas para aprender. Na verdade, todos são assim, cada um tem seu tempo no que tange a aprendizagem, o fato é que para alunos com problemas cognitivos, há a necessidade de um olhar mais atento e cuidadoso.

Nas disciplinas de língua portuguesa, busco trabalhar com textos de modo a inserir meu aluno especial como centro da história, costumo pedir a ele que faça um barquinho de papel, um desenho de um personagem, enfim, qualquer coisa em que eu possa, juntamente com a turma, criar uma história colocando o material construído por ele como elemento da narrativa. Eventualmente, também uso recortes e ilustrações coloridas para trabalhar coisas simples como as partes do corpo em espanhol, ou as cores, por exemplo. O mais importante é tornar a informação a menos abstrata possível, pois esses estudantes requerem aquilo que lhes é palpável para que possam conectar com o dia a dia a realidade. Em suma, a dificuldade que muitos deles têm em abstrair, torna desafiador o ensino de determinados conteúdos que tratam de sentimentos, por exemplo. É aí que a habilidade docente de descobrir o que melhor mantém o foco do aluno para adaptar o conteúdo é fundamental.

Por fim, cabe salientar, a importância da integração da turma com o estudante, de modo que ele jamais se sinta isolado. Conversar com a turma sobre as diferenças de cada um, alertando para a empatia, a solidariedade e a compaixão tornam o ambiente muito agradável, pois os pequenos, especialmente, são muito amorosos com os coleguinhas especiais se tiverem uma boa orientação dos professores.

Este depoimento enfatiza a importância da integração dos colegas com este aluno autista, para que este não se sinta isolado, isso é demasiadamente e especificamente importantíssimo para a alfabetização dele, sem deixar de frisar que o professor da sala de aula é o principal mediador para que aconteça esta integração entre o aluno autista com os colegas de sala de aula.

Como a pesquisadora mudou-se para outra cidade, continuou sua pesquisa em outra cidade, onde houve a visita à quarta escola que está localizada na cidade de Pedro Osório-RS, sendo uma escola municipal (I) e o supervisor de nomeado (H) que faz o papel também de orientador educacional, relatou que no ano passado, de 2018, não houve ingresso de aluno incluso, mas, que no ano anterior, em 2017 lá frequentou um aluno autista, na turma de 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental, ele afirma:

[...] “uma criança abençoada por Deus, amorosa, carinhosa e meiga”

Este supervisor, comentou que o professor da sala de aula, na qual este aluno estava inserido, não estava preparado para alfabetizá-lo, pois este aluno autista tinha um comportamento diferenciado dos demais coleguinhas, não ficava quieto na cadeira, muito inquieto, e este professor se desesperava

e lhe chamava para ajudá-lo, e que este o orientava como proceder, mas havia uma grande barreira entre este professor e o aluno autista.

Na opinião deste supervisor os atuais professores não são qualificados para alfabetizar o aluno incluso, seja ele autista ou com outras deficiências, pois: [...] “muitos reitores das universidades, ainda não abriram a mente que no século XXI é preciso haver vagas para a especialização em inclusão social. É preciso mais que qualificação.”

Ele destaca:

A criança especial, é “especial” sendo assim precisa de alguém qualificado para alfabetizá-la, para que possa construir sua cidadania de maneira digna e justa, e é necessário além de profissionais qualificados também escolas especializadas para receber este aluno incluso, para que este não se sinta rejeitado ou até mesmo possa sofrer bullying, onde acontece na maioria das escolas de nosso país.

Ao mudar para outro estado, a pesquisadora também foi buscar depoimentos e relatos de vivência e foi numa escola e faculdade da rede privada, localizada na cidade de Ponta Porã-MS. Ao conversar com a orientadora educacional da mesma de nomeada (E) que relatou que no ano de 2018 na escola teve um aluno com autismo, este diagnosticado com autismo leve, matriculado no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Na época interagiu e conseguiu com sucesso sua alfabetização, pois a mãe desde aluno era muito presente, sua ajuda era demasiadamente importantíssima para este menino.

Também relatou que havia mais dois alunos que ela como orientadora educacional tentou informar aos pais, mas não teve sucesso, pois como já sabemos muitos pais não aceitam que seu filho precisa de um diagnóstico mais preciso para que este tenha um olhar mais atento do professor e orientador educacional.

Ainda conversando sobre o autismo esta orientadora educacional que está cursando o doutorado sobre o autismo, relata que sua experiência de vivência com autismo é diária na faculdade que está cursando e afirma que o aluno autista é muito especial, além de ser muito carinhoso, e deixa claro que se o professor da sala conseguir de maneira afetiva e amorosa fazer a interação com este aluno ela conseguirá atingir com êxito seus objetivos traçados para a alfabetização dele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar (conjuntamente e ouvindo os envolvidos nas ações de inclusão), criticamente a qualificação dos professores (om estes), frente ao processo de inclusão escolar — em especial no que diz respeito aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) —, sob a ótica de futuras orientadoras educacionais, é possível afirmar que há um desejo necessário que se faça urgente

mudanças significativas nas estruturações destinadas a apoiarem práticas pedagógicas de inclusão. Os relatos de vivência obtidos durante esta pesquisa revelam que o ensino praticado atualmente nas escolas da rede pública carece de metodologias eficazes não apenas para os alunos com deficiência, mas para todos os estudantes para atender-se os processos de inclusão que pleiteamos. A alfabetização, em particular, continua sendo um dos maiores desafios da educação contemporânea, que, no século XXI, se enfrenta não só o esgotamento de seus modelos tradicionais como também o desânimo entre professores envolvidos, há entendimentos de que nossas práticas presentes, ferem as estruturas emocionais de alunos/estudantes, que têm alguma deficiência, seja no seu lado cognitivo ou até mesmo no seu processo dialético cultural.

Os relatos coletados mostram que muitos professores ainda se sentem despreparados para interagir com alunos autistas, os quais continuam sendo, para muitos, “incógnitas para as ações pedagógicas herdadas das práticas até aqui tradicionalmente usuais no ordenamento social”. Tais vivências são como âncoras do planejamento impregnado na estrutura para desenvolver uma estrutura apropriada para alavancar esta alfabetização pedagógica que na atualidade ainda não descobriu a maneira adequada para alfabetizar com êxito tanto as crianças que são consideradas para muitos, “criança normal” ou a “criança inclusa”. Ainda é comum o reconhecimento, por parte dos profissionais da educação, de que “não sabem o que fazer” diante das necessidades específicas do aluno com TEA — um indicativo preocupante da lacuna existente na formação docente inicial e continuada.

O aluno autista na percepção de um grupo de orientadores educacionais das redes de ensino regular visitadas entende que ainda é um grande desafio, pois como podemos concluir que as escolas de redes de ensino desta grande estampa do mapeamento sociocultural no País; que ainda não se sentem apoiadas para se dizerem preparadas para acolher os alunos que trazem na sua bagagem de vida uma deficiência, seja ela comportamental como o autista ou até mesmo uma deficiência física, mental, visual e etc. É imprescindível que o que está contextualizado nos artigos da legislação própria da educação, que seja priorizada de maneira clara e colocada em prática, pois a nossa legislação garante a Educação Inclusiva, ou seja, uma escola para todos.

Portanto a inclusão do aluno seja ele com ou sem deficiências é e será sempre a possibilidade que abrirá caminho para o aperfeiçoamento da educação escolar e para beneficiar este aluno. A inclusão escolar traz mudanças, seja em atitude com o outro, com este aluno que precisa de uma atenção especial onde este educador tem que saber e possuir metodologicamente falando um aperfeiçoamento de qualidade para lidar, ensinar, pois o aluno incluso, não é uma escolha individual, mas sim uma responsabilidade social e humana.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, S. Hans **Asperger e o autismo**. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://fluxodopensamento.com/2011/04/hans-asperger-e-o-autismo/>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília-DF. 2014

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/_ato2011-2014/2012/lei112764.htm.

BRUNI; Ana Rita; **Cartilha Autismo e Educação**; São Paulo; 2013.
CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. Coordenação Pedagógica: **Princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo - **Pedagogia da autonomia**: Paz e Terra. SP 1996.

GRISPUN, Miriam P. S. Z. **Orientação Educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

IFPB. **Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista**; Cartilha Institucional, João Pessoa, 2017.

Kanner, L. (1943). **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 2(1), 217-250. Recuperado em 1 de maio de 2010.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

UNESCO: **Declaração de Salamanca**: 1994, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

WALLON, Henri. **A Formação Psicológica dos Professores**. In **Psicologia e Educação da Infância**. Trad. de Ana Rabaça, Lisboa; Estampa (coletânea) 1975.

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Patricia Saldanha Carpes

Licenciatura Plena em Educação Física - UNICRUZ
Especialista em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação - UERGS

Fabício Soares

Professor Assistente da Unidade Universitária de Cruz Alta da UERGS

RESUMO

Em uma sociedade complexa e diversa, faz-se necessário que a Supervisão Escolar assuma um papel relevante no desenvolvimento da Educação Inclusiva, servindo como um instrumento capaz de criar possibilidades, dentro das escolas, para construção de conhecimentos e saberes e não apenas transmitir informações. Sendo assim, este estudo teve por objetivo principal analisar as práticas adotadas pelos Supervisores Escolares no que tange a Educação Inclusiva, verificando suas atribuições, identificando suas práticas, as maiores dificuldades (desafios) encontradas em sua gestão escolar no cotidiano. Em relação a metodologia adotada, utiliza-se a abordagem qualitativa, com a realização de uma pesquisa de campo de cunho exploratório, onde foi aplicado um questionário com 17(dezessete) questões para 06 (seis) Supervisores Escolares da rede estadual do município de Cruz Alta-RS. Entre os principais resultados obtidos estão: a satisfação dos profissionais pesquisados com a profissão escolhida, a resistência destes a inovações no processo de ensino e aprendizagem, além da necessidade de formação inicial e continuada para todos os membros na comunidade escolar, possibilitando desta forma a realização de um trabalho qualificado e, realmente, inclusivo com estudantes com deficiência. Logo, destaca-se que o Supervisor Escolar deve e pode contribuir muito com sua atuação profissional no processo de inclusão na sala de aula regular, especialmente, organizando e fomentando a participação dos professores em cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Supervisão Escolar, Educação Inclusiva, Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

A Supervisão Escolar é de suma importância dentro das escolas, pois intermedeia várias situações as quais requerem muita habilidade, para que não ocorram conflitos e que seja possível se obter as melhores condições a fim de que o ensino aprendizagem ocorra de forma satisfatória e inclusiva. Dentro deste âmbito encontram-se muitos profissionais importantes que transmitem muitos saberes, todavia cabe ao Supervisor um dos papéis mais significativos, como o de “fazer acontecer” entre docentes, discentes e seus familiares um entendimento que promova uma qualidade maior de vida para todos.

Em uma escola, é dele a responsabilidade de estabelecer a mediação com a comunidade escolar, especialmente em sala de aula, tendo como protagonistas alunos e professores. Este profissional age com o intuito de fazer um trabalho de apoio ao professor, visando a aprendizagem dos alunos, melhorando desta forma significativamente a prática pedagógica.

Neste sentido, contribuindo com a socialização de todos, enfrentando vários desafios, como a promoção da Educação Inclusiva, que a cada ano está crescendo consideravelmente, sendo que não basta apenas adaptar o espaço escolar, mas sim preparar todos para fazer parte desse momento de integração, envolvendo, especialmente a formação continuada dos professores.

Por conseguinte, esta pesquisa vem abordar e mostrar “*A importância do Supervisor Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva*”, mostrando para a comunidade escolar uma visão mais detalhada sobre a Educação Inclusiva e o papel do Supervisor Escolar, reforçando sua importância na integração do aluno ao ambiente em que vive, ressaltando que o apoio do Supervisor Escolar, não é somente um embasamento para sua aprendizagem, mas sim, colaborar com o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular, contribuindo para que levem uma vida pessoal e profissional cada vez mais independente, viabilizando a acessibilidade .

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a atuação dos Supervisores Escolares na perspectiva da Educação Inclusiva, em seis escolas da rede estadual de ensino no município de Cruz Alta-RS, observando a realidade desta comunidade e atentando para a iminente transformação que esta prática é capaz de propiciar. Seus objetivos específicos foram: verificar as diferentes funções do Supervisor Escolar nos dias atuais; identificar as práticas adotadas por este em relação a inclusão de alunos com deficiência; verificar quais são as maiores dificuldades (desafios) que o profissional enfrenta na Instituição em relação a questão da Educação Inclusiva.

A metodologia adotada fora do tipo exploratória e de campo com abordagem qualitativa. Dessa forma, aplicou-se um questionário com 17 perguntas para 06 (seis) supervisores(as) escolares da rede estadual de ensino do município de Cruz Alta RS. Para análise das respostas, foram divididas em categorias e confrontadas com o referencial teórico que foi a base para a realização da mesma.

Assim, será abordado nas próximas seções: o Papel da Supervisão Escolar, a Educação Inclusiva, a Formação Continuada, a Política Nacional de Educação Inclusiva 2008, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, além dos principais resultados e discussões e as considerações finais.

1.1 O PAPEL DA SUPERVISÃO ESCOLAR

A Supervisão Escolar teve por muitos anos a missão de ser apenas um fiscalizador, o qual apontava erros e defeitos no meio escolar. Atualmente, após várias mudanças e avanços na área da educação, o papel do Supervisor Escolar constitui em ser o agente da mudança dentro do contexto de aprendizagem.

Com isso, é preciso que se tenha uma pessoa que seja líder, motivadora e encarregada de promover diálogo, num clima adequado para o crescimento de todos os profissionais e pessoas envolvidas no processo educacional da escola.

O trabalho do Supervisor Escolar tem como objetivo ser o suporte para o docente na prática de seu trabalho.

São tantas as mudanças que ocorrem no que se refere ao conceito do ensino e aprendizagem, no momento em que a escola busca se modernizar, certamente é necessário que a supervisão esteja em eterno processo de ressignificação, em um pensar crítico propositivo, a fim de que qualificar a construção dos saberes de forma inclusiva.

O Supervisor Escolar é a peça fundamental para promover e estimular o professor a participar de cursos e formações que aconteçam nas escolas. Ele é aquele que promove encontros semestrais para as divulgações dos trabalhos a serem desenvolvidos com ações pedagógicas, que foram ou que serão construídas pelo professor em cada semestre. Além de planejar esses momentos com toda a equipe, reuniões mensais para discutir e expor as dificuldades que estão enfrentando em sala de aula, tentar promover ações que ajudem na recuperação dos alunos que estão com dificuldades na aprendizagem.

Pode ser chamado de “Ativador de Sistema” como afirma Prestes e Kawashlta 1980) ainda ressalta que: “[...] *um agente de inovações no meio educacional ao qual compete adaptar às diferentes condições socioeconômicas culturais de cada realidade escolar*”. (p. 56)

De todos os profissionais da área da educação em uma instituição de ensino, o Supervisor Escolar é aquele que estabelece um posicionamento de agir, de fazer, de movimentar-se, envolver-se e interagir no contexto escolar. O Supervisor tem que ter um olhar amplo e, dessa forma, ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade escolar, direcionando ações capazes de responder às necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas que fazem parte desta, a qual está em constante transformação.

Como afirma a autora Medina:

[...] O supervisor, fazendo uso da observação participante, poderá encontrar, no diálogo com os professores, formas próprias de intervir na qualidade do trabalho que os regentes realizam na sala de aulas com seus alunos, negando, assim, o receituário das transcrições diretas e indiretas, tão fortemente difundido nas discussões iniciais do grupo de colaboradores. (Medina, 2008, p. 22)

Pode-se considerar que diante dessas transformações o Supervisor Escolar, representa um dos principais papéis dentro da escola, que é o de ser responsável pelo sucesso nos avanços e atualizações pedagógicas que a instituição de ensino a qual faz parte realiza. Sua competência é desenvolver um trabalho pedagógico que vise o planejamento, a avaliação e a execução de todos os conhecimentos da organização da escola.

A educação é um processo contínuo que exige cada vez mais dos profissionais da área da educação, um comprometimento para que possa atender as exigências de uma sociedade complexa que está evoluindo rapidamente.

Portanto, precisamos representar a necessidade da implantação de uma nova visão, uma nova caminhada e postura de renovação, envolvendo todos aqueles que fazem parte do contexto escolar na estrutura do sistema educacional.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mesmo estando no século XXI, ainda há um grande número de pessoas com deficiência fora da escola, mas aos poucos esta realidade está sendo modificada. Hoje existem várias escolas que em conjunto com familiares estão desempenhando um papel muito importante para a inclusão de todos os estudantes que possuem alguma deficiência, buscando construir uma sociedade mais inclusiva.

A educação inclusiva tem um dos grandes desafios que é conseguir que todas as pessoas tenham acesso à educação de qualidade, respeitando as suas diferenças, sejam elas culturais, sociais ou individuais.

Com a Educação Inclusiva as mudanças vão surgir na Educação Básica junto com as práticas pedagógicas que serão realizadas, de forma que visem benefícios a todos os alunos, e práticas a serem desenvolvidas como forma inovadora e estimulante.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) abrangeu não só no conceito de necessidades especiais, mas sim incluindo todas as crianças que não estejam fazendo parte do contexto escolar, que as mesmas usufruam de algo que é por direito seu, com isso que não fique apenas com a ideia que seja somente para as crianças com deficiência.

A escola passou a incluir também crianças que estejam passando por dificuldades na escola, sejam, essas temporárias, permanentes, ou que estejam de alguma forma repetindo os anos escolares com frequência, pois, essa declaração refere-se à inclusão na educação o qual o documento reforça que a Escola Inclusiva ou Educação Inclusiva é de todas as crianças e que todas devem aprender juntas no mesmo ambiente escolar, independente de quaisquer diferenças ou dificuldades que possam ter.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), tem como objetivo que todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados tenham acesso a aprendizagem nas escolas regulares.

Sendo assim, faz-se necessário que todos os estabelecimentos de ensino garantam para as pessoas com deficiência o direito à educação, desde a educação infantil até a educação superior. Com isso, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva passa a fazer parte e a integrar as propostas pedagógicas das escolas (regulares).

Adaptar-se e promover o atendimento a cada aluno com deficiência, organizando recursos pedagógicos de acessibilidades que permitam eliminar barreiras para a plena participação de cada aluno, respeitando as suas necessidades específicas e, assim desenvolver atividades que sejam diferenciadas das que são realizadas dentro da sala de aula normalmente.

Para que funcione este Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, é necessário educadores especializados para tal, e assim ser articulado junto com a proposta pedagógica da escola, além de programas de formação continuada, que qualifiquem os professores no uso de metodologias e tecnologias assistivas. Entre outros, a Supervisão Escolar tem um papel importante de organizar e fomentar a participação de todos os professores da escola nestas ações de formação.

A Lei Federal nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), publicada em 2015, aborda no seu Capítulo IV, o direito à educação, com base na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino: garantir condições de acesso permanência na participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e com os recursos de acessibilidades que eliminem as barreiras.

Em 2016, com a Lei Federal nº 13.409, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Serão incluídas as pessoas com deficiência nos programas de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, esse cálculo da cota é baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Neste contexto, o Supervisor Escolar tem um papel significativo na Educação Inclusiva, através do mesmo é que se faz uma escola transformadora, e assim integradora a todos que fazem parte dela, auxiliando a todos os docentes a estarem preparados para a inclusão e assim transformar o espaço escolar com uma educação para todos independente de suas diferenças.

A Educação Inclusiva cria sentidos, abrindo possibilidades que permitam a participação de todos e conectada com a realidade, enfatizando que a educação precisa ser planejada para todos. Ainda encontramos dificuldades para descobrir escolas que estejam prontas para atender os alunos com deficiência. Ainda há uma visão negativa entre o que é inclusão e o que seriam as práticas mais individualizadas, que realmente acontecem dentro das escolas. Existem barreiras, angústias e ansiedades por parte da família, o qual reforça ainda mais a necessidade de fortalecer a relação entre as escolas e a família, pois esta é fundamental para todo o processo educativo.

Como afirma Zenita Guenther:

Mas é necessário que toda a comunidade, pais e professores sejam chamados a participar, porque essa é uma responsabilidade geral, e social, que envolve cuidar para que o acervo de talentos da comunidade, presente nessas crianças e jovens, seja desenvolvido e satisfação do indivíduo, e do grupo, o que será necessariamente um retorno para o bem comum, na sociedade. (Guenther, 2006, p.133)

Portanto, não existe uma maneira pronta para tornar-se uma escola inclusiva, mas deve-se começar a pensar no processo educacional mais amplo para o estudante, abrindo assim alguns caminhos para que o mesmo possa não só ser inserido dentro de uma escola mas também, na sociedade em geral, conseguindo sua formação a qual chegará a concluir até mesmo um ensino superior.

O processo inclusivo é um movimento que se for desempenhado irá implicar nas suas transformações sociais e culturais no contexto escolar e fora dela, assim se caracteriza pela diversidade dos processos de aprendizagem a serem desenvolvidos e compartilhados entre todos que fazem parte do sistema educacional.

Dentro deste contexto, o Supervisor Escolar, pode colaborar com a articulação entre as famílias e a escola, além de coordenar ações de formação continuada para os professores na área de Educação Inclusiva.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Em relação a formação continuada para professores, muitas vezes pode se tornar assustadora para muitos, todavia não é nada disso. A sociedade está se transformando rapidamente e, os estudantes também estão andando aceleradamente e passando por várias mudanças e, com essas transformações a educação tem que andar junto, com as novas metodologias de ensino, aí que entra a Formação Continuada, que nada mais é que os professores se aperfeiçoarem e se capacitarem com frequência, conforme suas necessidades.

A formação pode ser realizada de diversas formas, como palestras, oficinas, treinamentos, cursos, ou qualquer outro sistema que sirva para ajudar na atualização dos professores. O grande objetivo dessa formação continuada é auxiliar o professor nas suas aulas, é ampliar suas habilidades e dessa forma desenvolver o melhor processo de ensino e de aprendizagem que existe dentro do contexto.

Segundo os autores Oliveira e Tonini:

[...] Com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. (OLIVEIRA e TONINI, 2014, p. 11)

A formação continuada faz com que o professor tenha outra visão e acesso ao que há de mais moderno e novo, na área que atua ajudando assim na sua didática e metodologias de ensino, com isso irá ampliar o novo conhecimento adquirido com as que já trouxeram de bagagem da graduação e na sua vida profissional, aprimorando mais o seu conteúdo dando o suporte que oferece para seus alunos um ensinamento a educação de qualidade.

Esse processo requer complexidade, planejamento, atenção e perseverança, junto com o exercício de uma prática pedagógica de qualidade diretamente relacionada à formação dos professores, com isso vai ser o alicerce entre a teoria e a prática.

Os professores e gestores da escola, após a formação continuada, tornam-se mais capacitados para o seu trabalho diário, além disso, poderá até mesmo propor novas estratégias, para que sejam sanadas as dificuldades que estejam enfrentando com a finalidade de realizar mudanças significativas para todo o contexto escolar.

A formação continuada é a ferramenta fundamental, que vem para a contribuição e aprimorar o trabalho de cada professor, fortalecendo o conhecimento já adquirido, trazendo e criando novos ambientes de ensino aprendizagem.

A formação continuada dos professores é necessária para todos que façam parte da escola, mostrando a importância do professor dentro da escola e assim valorizando o mesmo mostrando, que tem como desenvolver suas habilidades, tem competência para tal, além de que quando se investe na capacitação, também está investindo na qualidade e melhoria de ensinamento para as escolas num todo, o que vai dar diretamente na formação dos alunos e, conseqüentemente, para o país no geral, pois os alunos mais capacitados serão jovens e cidadãos mais preparados e com qualidade, capazes de modificar tudo que há a seu redor.

A formação continuada é o suporte a qualificação dos professores, é através dela que vem as oportunidades para fazer algum questionamento, tirar dúvida ou solucionar algum problema que

podem surgir durante a vida profissional, fazendo assim que esse profissional melhore constantemente na atuação da sua área, com isso traz maior oportunidade de conhecimento e de compreender mais e melhor o que pratica, pois tem que partir deles próprios e ao ter esse acesso e esse recurso, vão sentir mais seguros e dispostos para atuar diante de qualquer desafio e dificuldades que vierem a enfrentar dentro de uma sala de aula.

Como destaca Nóvoa:

Por isso insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (Nóvoa, 2009, p 37- 38)

Desta forma, está claro o quanto a formação continuada é a base fundamental para que o professor consiga desempenhar seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem dentro da escola, reforça a importância da formação para os professores e com isso coordenar atividades referente as necessidades expostas, fortalecendo os mesmos para os desafios que encontram no seu dia a dia.

A Educação Inclusiva é uma delas que nos dias atuais está cada vez mais presente nas escolas de ensino regular, os alunos com deficiência estão fazendo parte dela e, dessa forma, os docentes e todo o contexto escolar tem que estar preparados e motivados para esse momento, buscando desempenhar o melhor trabalho, o qual trará grandes benefícios a ambos os envolvidos.

As mudanças são necessárias e exigem investimento contínuos e dependem de um suporte, não apenas da Supervisão Escolar, que convive com a realidade e com a necessidade que a escola apresenta.

Necessita, também, de apoio dos governantes, com esse apoio, irá propiciar meios para que os alunos sejam eles com deficiência ou não, sintam-se parte integrante no meio escolar e, perceba sua capacidade de criação, construção e transformação interagindo e convivendo de modo natural com os demais que fazem parte da mesma.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, observar-se-á a importância da Supervisão Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva, tomando como referência autores correspondentes ao devido tema, as respostas aos questionários e as falas do (s) Supervisor (es) Escolar (es), sendo 06 (seis) os entrevistados das escolas da rede estadual do município de Cruz Alta-RS. Os mesmos foram deixados com os Supervisores e agendada uma data para que fossem recolhidos. Nos questionários, constavam 17 perguntas.

A questão número 6 tratava sobre o tempo em que atuavam na escola como supervisores escolares. A maioria dos entrevistados, tem mais de 08 anos na supervisão, sendo 5 mulheres e 1 homem, 4 deles com especialização em Supervisão e Orientação, estando estes satisfeitos com a escolha da profissão.

Na questão 8, buscava identificar as dificuldades enfrentadas pelo Supervisor Escolar dentro do contexto escolar; obteve-se como respostas, um apontamento de que as dificuldades são enormes, principalmente nos últimos anos onde muitos professores estão desmotivados, pelo descaso com a Educação por parte dos governantes tornando desta forma, mais difícil o trabalho do Supervisor Escolar. Um dos supervisores descreve a grande resistência quanto a inovação, e de conseguir reunir professores nos mesmos horários, pois muitos atuam em outras escolas, e que estes priorizam relatos de experiências de outros colegas, desprezando estudos mais teóricos. Da mesma maneira outro entrevistado ressalta que a direção, por sua vez, prioriza mais os aspectos administrativos do que os pedagógicos, não desenvolvendo projetos interdisciplinares dentro do contexto escolar, e que a falta de motivação dos professores, conflitos entre alunos, desvalorização da categoria, bem como o pouco tempo para atualização, ou seja, formação dos professores são grandes desafios.

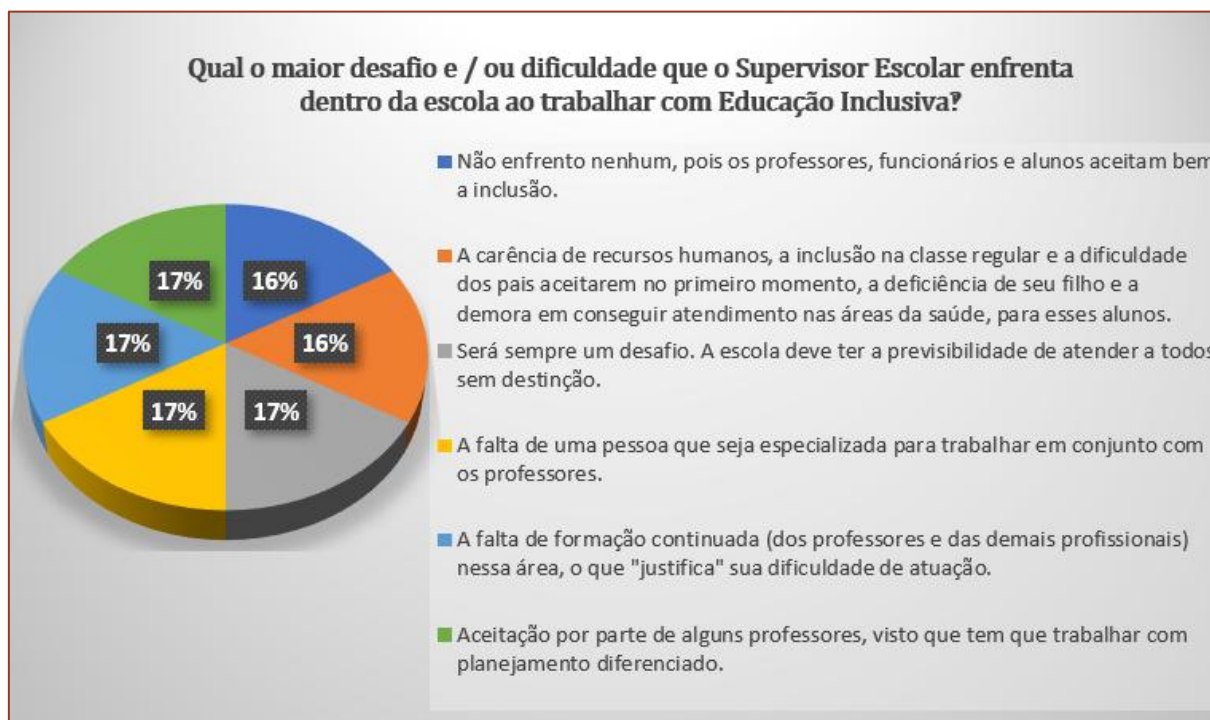
A questão 9 perguntava se a escola possuía alunos com deficiência; dos 06 entrevistados apenas uma escola não tem alunos com deficiência, todas as demais possuem, sendo que as deficiências citadas foram: visual, auditiva, mental e físicas, além de TEA - Transtorno do Espectro Autista.

Ao serem perguntados na questão sobre o maior desafio e dificuldades que enfrentam dentro da escola ao trabalhar com a Educação Inclusiva; apenas um Supervisor Escolar respondeu, não enfrentar nenhuma dificuldade dentro da mesma, pois professores, funcionários e alunos aceitam bem a inclusão. As demais respostas obtidas, pelos supervisores, apontaram a carência de recursos humanos, e a inclusão na classe regular e a dificuldade dos pais aceitarem, no primeiro momento, a deficiência de seu filho. Dessa forma, também, a carência de uma pessoa que seja especializada para trabalhar em conjunto com os professores, e a falta de formação continuada dos professores e dos demais profissionais nessa área, justifica a dificuldade de atuação.

Um supervisor ressalta, em sua resposta, que sempre haverá desafios, e que as escolas devem prever o atendimento a todos sem distinção, obtendo assim uma maior aceitação por parte de alguns professores, já que terá que ser trabalhado um planejamento diferenciado.

A Figura 1, a seguir, ilustra a diversidade de respostas obtidas para esta questão que é fundamental para entendermos como o Supervisor Escolar pode colaborar com o processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação regular.

Figura 1: Gráfico com as respostas dos Supervisores Escolares sobre as dificuldades que enfrentam no processo de inclusão com deficiência.



Fonte: Autores (2019)

Nóvoa (2009) acredita que a formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e exterior do mundo profissional docente. A formação continuada é um ponto central para que o professor consiga desempenhar um bom trabalho junto aos alunos, pois a cada dia a educação mostra que o aprender, o desafiar, é o que faz a transformação de uma educação com qualidade, com condições para uma aprendizagem prazerosa, significativa e construtiva de todos os alunos, independente de terem ou não alguma deficiência.

Na questão 11, como o Supervisor Escolar dialoga com os demais membros da equipe diretiva e pedagógica da escola (Direção, Orientação Educacional, AEE, etc.) em relação às demandas da Educação Inclusiva; as respostas foram variadas, bem diferentes umas das outras. Cada um relatou conforme suas realidades vividas dentro da escola, suas preocupações, sendo uma delas a falta de subsídios para trabalhar, bem como uma sala de recursos para auxiliar os docentes, propiciando ao conjunto resolver as dificuldades que a escola vem enfrentando, assim, oferecendo o melhor em educação para os alunos, destacando o amparo legal de forma que todos tenham conhecimento dos direitos dos alunos inclusos, contemplando a melhor forma para atender suas necessidades do cotidiano.

Um dos supervisores relatou que sempre dialoga com os professores do AEE, assim como com os demais professores e que já oportuniza situações para alunos com deficiência visual e auditiva com excelentes resultados para os mesmos, e para as experiências dos educadores.

Logo, pode-se afirmar que a inclusão além de ser um direito, exige que aprendamos a lidar com ela.

Conforme afirma Nóvoa:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (Nóvoa, 2009, p. 40)

Em relação à pergunta 12, o questionamento fora de como a Educação Inclusiva é vista dentro do contexto escolar, pelos funcionários, professores, alunos, gestores, alunos e pais. Todos disseram que a aceitação é normal dentro da escola porque é vista como uma oportunidade de socialização para os alunos incluídos, claro que no início as dificuldades são grandes, pois ocorre a fase de adaptação na qual se dá a socialização entre todos fazendo com que os mesmos aprendam com essa convivência.

De todas as perguntas a que mais foi enfatizada foi sobre a *Formação Continuada*, a questão número 13 a qual questionava sobre como a formação continuada poderia colaborar com a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular. A seguir, transcreve-se as respostas obtidas:

SUPERVISOR A: Dando fundamentação para os profissionais atuarem com mais confiança e para que, com relatos possam perceber possibilidades de avanços na sua atuação como docentes.

SUPERVISOR B: Acredito que é um suporte para os professores no desenvolvimento do seu trabalho e um melhor atendimento à diversidade de seus alunos. O professor precisa dessa formação para adaptar seu planejamento.

SUPERVISOR C: As formações são sempre e serão necessárias e oportunas para o crescimento do profissional e do trabalho coletivo.

SUPERVISOR D: A formação reforça a qualificação do professor para prestar melhor atendimento aos alunos incluídos.

SUPERVISOR E: É de suma importância, pois o conhecimento sobre o assunto "desmitifica" a inclusão. Além disso, prepara os professores e equipe para trabalhar ofertando qualidade.

SUPERVISOR F: Muito Importante trabalhar com os professores a questão da inclusão, priorizando a socialização e interação dos alunos com deficiência.

A partir destas respostas pode-se afirmar que a maioria destaca, o quão é necessária a formação continuada para preparar os docentes, e todos que fazem parte do contexto escolar, para que ao atender os alunos com deficiência estejam adaptados a essa realidade atual e assim ofertar uma educação de qualidade a todos.

Sendo assim a declaração de Salamanca ressalta a formação de docentes e diz ainda que a mesma é a base para a transformação das escolas inclusivas. E afirma:

O maior desafio consiste em organizar a formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A informação-chave deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da integração com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de auto formação. (UNESCO, 1994).

A pergunta 14, questionava se a escola ofertava com frequência atividades de formação na área de Educação Inclusiva. A maioria enfatizava que não é ofertada, apenas um dos supervisores, diz que é ofertada em todas as etapas de formação continuada, tendo-se em vista que a escola é inclusiva. Outro entrevistado relatou que, não é com tanta frequência a oferta, contudo carecem muito em relação a esse tema, sendo assim, sentem a necessidade de mais estudos e práticas nessa área, mas sempre quando oferecida a formação aos professores é no início e no final do primeiro semestre, referindo-se a todos os assuntos em que a escola tem necessidade de aprender e aperfeiçoar suas práticas.

Na questão número 15, que perguntava com que frequência a Coordenadoria Regional de Educação- CRE disponibiliza cursos de formação, na área de educação inclusiva para professores da escola e se existe algum curso específico para Supervisores Escolares; em três respostas obtidas, observou-se que a CRE oferta com frequência, todavia apenas para professores que atuam na sala de AEE, e que não é oferecido para Supervisores Escolares. Os demais comentaram que não é ofertado ou que raramente é oferecido curso pela CRE, e que, nenhum específico a área de Educação Inclusiva ou específica para Supervisor Escolar, na maioria das vezes os cursos ofertados são de várias temáticas.

Segundo Miranda e Filho:

É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades. (2012, p. 36 e 37)

Quando foi perguntado na questão 16 se o Supervisor sente preparado(a) para enfrentar as demandas oriundas da Educação Inclusiva, cinco das respostas foram que ainda não estão preparadas(os), pois cada caso que surge, é ímpar, assim também, como cada aluno tem as suas especificidades correspondentes para cada deficiência.

Todos enfatizaram que para estarem prontos para atender a essas necessidades dependem de muitos estudos, capacitações, para professores e supervisores para que juntos possam interagir para

uma proposta de ensino com medidas significativas no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, podendo assim enfrentar, os desafios que a inclusão de alunos com deficiência traz para as escolas. Apenas um supervisor, destacou que a escola conta com uma sala de recursos e duas professoras que atendem o AEE, no total de 40 horas semanais, em turno inverso. (Supervisora F).

Conforme afirma Miranda e Filho:

[...] Então, devem ser oferecidos os meios para a organização da escola democrática com vistas à aprendizagem que tenha como eixo norteador a experiência entre as subjetividades, ou seja, professores e alunos, com/sem deficiência, aprendendo juntos. (Miranda e Filho, 2012, p. 93)

Na última questão (n. 17) foi perguntado para cada Supervisor Escolar o que pensam que poderia ser realizado para melhor atender as demandas da Educação Inclusiva nos dias de hoje: como respostas obteve-se que todas as escolas não estão preparadas para atender essa demanda, e que os recursos humanos (docentes) precisam de um acompanhamento mais intenso de especialistas na área de Educação Inclusiva, e assim, intensificar o tema na formação inicial e na formação continuada. Além de, oferecer monitores em sala de aula, turmas com quinze alunos no máximo. E que a Secretaria de Educação - SEDUC/RS leve em consideração os alunos com deficiências, autorizando a homologando turmas pequenas (Supervisora F). E dessa forma, que, os professores precisam ter conhecimento nos aspectos legais, psicológico, biológico, pedagógico, enfim, quanto mais conhecer sobre a Educação Inclusiva, melhor será a atuação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que a Educação se universalize, efetivamente, para todos nas diferentes dimensões dos saberes. A seguir, transcreve-se as respostas obtidas:

SUPERVISOR A: Intensificar o tema na Formação Inicial e na Formação Continuada.

SUPERVISOR B: As escolas não estão preparadas para atender essa demanda, e os recursos humanos (docentes) precisam de um acompanhamento mais intenso de especialistas na área da Educação Inclusiva.

SUPERVISOR C: Que todos possamos contribuir na expectativa de que a educação se universalize nas diferentes dimensões dos saberes.

SUPERVISOR D: A carência de recursos humanos, a inclusão na classe regular, e a dificuldade dos pais aceitarem no primeiro momento, a deficiência de seu filho e a demora em conseguir atendimento na área da saúde, para esses alunos.

SUPERVISOR E: Conhecimento nos aspectos legal, psicológico, biológico, pedagógico, enfim, quanto mais se conhecer sobre a inclusão, melhor será a atuação dos envolvidos no processo.

SUPERVISOR F: Ofertar monitores em sala de aula, turmas com quinze alunos no máximo, com dois AEE. A SEDUC leva em consideração os alunos portadores de deficiência, autorizando a homologando turmas pequenas.

Após analisar os questionários, verificou-se que todos os Supervisores Escolares, e as escolas não estão totalmente preparados para enfrentar os desafios que surgem com a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Os professores ainda precisam de muita formação para estarem preparados para receber e atender da melhor maneira possível estes alunos, respeitando suas limitações, e ao mesmo tempo adaptando, os recursos e metodologias para ampliar o potencial destes alunos.

Afirma Mantoan, Prieto e Arantes:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. (Mantoan, Prieto, Arantes; 2006, p. 1)

Devemos acolher todos os nossos alunos, independente das diferenças, respeitando suas limitações, assim buscando a igualdade de oportunidades para todos que estão inseridos dentro do mesmo ambiente escolar. O que só vem a ressaltar a importância do Supervisor Escolar e sua perspectiva na Educação Inclusiva dentro do contexto escolar, pois seu papel é fundamental para a transformação de uma escola e uma educação de qualidade com a integração de todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, possibilitou compreender um pouco mais, sobre, a importância do Supervisor Escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo que, sua atuação é fundamental para o bom andamento do trabalho na escola, especialmente, para a atuação dos docentes dentro da mesma, pois é ele quem oferece o suporte e apoia o desenvolvimento de formação de todos os professores.

O objetivo da presente pesquisa foi analisar a atuação dos Supervisores Escolares na perspectiva da Educação Inclusiva, em seis escolas da rede estadual de ensino no município de Cruz Alta-RS, buscando refletir sobre as diferentes funções do Supervisor Escolar, nos dias atuais; bem como apresentar quais as práticas adotadas pelo Supervisor Escolar em relação a inclusão de alunos com deficiência; e quais as maiores dificuldades, (desafios) que o Supervisor Escolar enfrenta no seu trabalho, sugerindo assim, estratégias para que os resultados desta pesquisa sirvam para aprimorar a atuação do Supervisor Escolar. Assim como, mostrar atitudes que o mesmo faz para adaptar-se à realidade vivenciada com a Educação Inclusiva nas escolas de ensino regular, visando construir um ambiente participativo e realmente inclusivo.

Com respostas aos objetivos lançados, pode-se afirmar de fato que o Supervisor Escolar é a fonte para manter e fazer com que cada escola faça a diferença nessa etapa histórica da Educação

Inclusiva, e mesmo passando por várias dificuldades não perderem a esperança de fazer a diferença para o bom andamento da educação pública.

Reforçam que as escolas precisam ofertar cursos de formação continuada, para todos aqueles que fazem parte do contexto escolar, ampliando, dessa forma, seus conhecimentos, e com isso, a comunidade escolar ganha com uma educação de qualidade e oportuniza a todos os alunos que dela usufruir, independente das limitações físicas ou intelectuais que possam ter.

Portanto, este estudo permitiu mostrar a relevância do trabalho dos Supervisores Escolares no contexto escolar reforçando, que apesar das dificuldades que os mesmos encontram dentro dela, em relação a Educação Inclusiva, são sempre positivas e que está em grande transformação, dispostos a contribuir para o processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, dando a eles a meios de acessibilidade para aprender com naturalidade dentro do ambiente escolar, independente de suas condições físicas, sociais e ou intelectuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portal MEC** – Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acessado em: 16 de fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Mensagem de veto. Vigência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> .Acessado em: 08 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28.12.2016**. 28 de dezembro de 2016 – Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acessado em: 08 de abril de 2019.

BRASIL. **Legislação- Ministério da Educação- Portal MEC** – Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acessado em: 18 de fev. de 2019.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver Capacidades E Talentos: Um Conceito de Inclusão**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HATTGE, Morgana Domênica e KLEIN, Rejane Ramos. **Diferença e Inclusão na escola**. 1º ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. 103 p. (pontos e contrapontos).

MEDINA, Antonia da S. **Supervisor Escolar: Parceiro Político-Pedagógico-do-Professor**. Cap. 1. In RANGEL, Mary (Orgs). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**, Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Editora Papirus, 14º Ed, Campinas SP 2008.

MIRANDA, Theresinha G.; FILHO, Teófilo A. G. **Livro o Professor e a Educação Inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Editora EDUFBA. Salvador Bahia, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Professor: Imagens do Futuro Presente**. Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Editora: Educa. Lisboa Portugal. 2009.

OLIVEIRA, Breyner R. e TONINI, Adriana M. **Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores**, O Programa Nacional Escolar de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. Editora Associada, Juiz de Fora, 232 p 2014.

PRESTES, Naide A. e KAWASHLTA, Nobuko. **Sistema Integrado: Supervisão Escolar- Orientação Educacional**. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. 3º Edição Brasília, 1980.

PRODANOV, Cleber C. e FREITAS, Ernani C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Universidade Feevale. 2ª Edição, Novo Hamburgo RS Brasil, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Enquadramento da Acção: Na área das Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade Unesco. Salamanca/Espanha: Unesco, 1994.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tânia Berenice Alves Ferraz

Helenara Machado de Souza

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em sete Universidades Públicas do Rio Grande do Sul sobre a formação do Pedagogo para atuar na Gestão Escolar: uma reflexão a partir do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A metodologia utilizada para este trabalho se deu através de uma análise documental feita através da coleta de dados nos sites das Universidades em seus PPCs. Para a coleta destes dados foi utilizado uma ficha avaliativa, desenvolvendo uma análise quanti-qualitativa com a intenção de analisar o preparo do Pedagogo atuando como Gestor Escolar. Verificou-se qual a abordagem dada no Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia destas Universidades, a fim de identificar o número de disciplinas oferecidas sobre o tema, sua carga horária destinada a tais disciplinas, a ementa destas, bem como a bibliografia indicada. Conheceu-se o que as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam como fundamental para a formação do Profissional egresso do curso de Pedagogia ao atuar como Gestor Escolar. Procurou-se estudar os aspectos contemporâneos da Gestão Escolar e se conheceu a estrutura dos cursos de Pedagogia ofertados nas universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Para isso utilizou-se como referencial teórico as DCNs, artigos e livros que abordam o tema e os PPCs destas universidades. E como resultado se observou que cada universidade traz uma forma diferenciada de preparar este profissional, umas oferecem mais de uma vez a disciplina de gestão escolar, dando maior ênfase, já outras tratam pouco desta formação. Por isso, este trabalho nos leva a procurar maior aprofundamento sobre esta questão, buscando pesquisas que tragam um maior entendimento sobre a qualidade da formação que é dada para os egressos do curso de Pedagogia, como eles veem sua formação para atuar como gestor escolar e a importância de analisar os PPCs das universidades ao ingressar no curso de Pedagogia e se buscar conhecer qual é o comprometimento das instituições no preparo de seus discentes para desempenhar um trabalho de qualidade na área de Gestão Escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Formação do Pedagogo, Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O Gestor Escolar tem importante papel para a efetivação de uma gestão democrática e participativa, proporcionando aos alunos aprendizagens significativas e ensino de qualidade, visando desenvolver suas potencialidades, sendo este seu maior objetivo. E para que seja possível a concretização deste objetivo, ele precisa aprimorar processos diários dentro da instituição, melhorando a eficiência dos processos administrativos, desburocratizando os trabalhos, bem como qualificando os processos pedagógicos. A atuação do gestor escolar demanda a organização geral da escola, uma vez que ele está à frente de todo o trabalho da instituição e tem o papel de relações

interescolares que são fundamentais para o crescimento da instituição, tendo consciência da função social da escola.

E pensando na importante e necessária atuação deste profissional, procurou-se realizar este trabalho visando fazer uma pesquisa quanti-qualitativa com busca documental referente à formação do Pedagogo para atuar na Gestão Escolar: uma reflexão a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia - PPCs, com a intenção de analisar o preparo do Pedagogo para atuar como Gestor Escolar.

Para que se realizasse esta pesquisa foi desempenhada uma pesquisa quanti-qualitativa com busca documental em que o primeiro passo incidiu em angariar os dados encontrados nos sites das universidades que oferecem o curso de Pedagogia e fazer uma análise estatística destes, em seguida através de uma análise subjetiva de determinada problemática foi possível alcançar os resultados sobre o objeto de estudo, no caso desta pesquisa, os PPC's dos cursos de Pedagogia.

Verificou-se qual a abordagem dada nos PPCs dos cursos de Pedagogia destas Universidades, a fim de identificar o número de disciplinas oferecidas sobre o tema, sua carga horária destinada a tais disciplinas, a ementa destas e a bibliografia indicada.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Procurou-se averiguar se há conhecimento sobre o que as DCNs apontam como fundamental para a formação do Profissional egresso do curso de Pedagogia ao atuar como Gestor Escolar. Buscou-se também explorar os aspectos contemporâneos da Gestão Escolar e se conheceu a estrutura dos cursos de Pedagogia ofertados por universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, a partir de seu PPC.

Justifica-se, portanto, esta pesquisa, que surgiu com a intenção de ter uma visão maior dos cursos destas Instituições de Ensino Superior e procurou-se fazer uma comparação do preparo que cada uma delas oferece na formação do Pedagogo, para com isso saber como este discente estará preparado em sua formação para ingressar na escola que for atuar. Visando atender tais objetivos, foi desenvolvido um estudo a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003), em que se considerou como objeto do estudo os PPCs do curso de Pedagogia ofertado por sete Instituições de Ensino Superior públicas, presentes no estado do Rio Grande do Sul. As análises dos dados obtidos a partir de uma ficha avaliativa foram realizadas de forma quanti-qualitativa.

Explorou-se textos com temáticas sobre a formação do Pedagogo de acordo com as DCNs para saber o que traz esta lei referente ao Pedagogo, sua formação e forma de atuação, “A Gestão Escolar na Contemporaneidade” e seus desafios, como nos dias atuais se encontra esta função tão importante

para o bom andamento da instituição escolar, “A formação do Pedagogo na Prerrogativa dos PPCs”, como se apresentam os PPCs destas Instituições de Ensino Superior e como são preparados estes profissionais para atuarem na gestão Escolar. Foram usadas como amparo legal para este trabalho as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, as quais são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

1.2 GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORÂNEIDADE

Diante dos desafios encontrados nos dias de hoje, torna-se necessário analisar e avaliar como a escola está preparada para receber seus alunos. Será que está realmente integrada com a globalização e o forte uso das tecnologias? Pensando nestes questionamentos a preocupação se volta principalmente para o gestor escolar, pois é ele que está à frente de toda a organização da instituição escolar.

O papel do gestor escolar é muito importante para que o trabalho realizado na escola se alcance o principal objetivo, que é o aprendizado significativo do aluno. E para que esse objetivo seja alcançado é importante que o gestor escolar diante de todos os desafios que encontrar a sua frente, saiba perfeitamente qual é seu papel dentro da instituição que estará atuando.

De acordo com Lück (2006),

Ao se adotar o conceito de gestão, assume-se uma mudança de concepção a respeito da realidade e do modo de compreendê-la e nela atuar. Cabe ressaltar, portanto, que com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e de direção de instituições, tendo em mente a transformação da atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa aberta, democrática e sistemática. Esta se constitui em condição para a melhoria do funcionamento do sistema de ensino e suas instituições escolares, de modo que sejam efetivas na promoção da educação de seus alunos (Lück, 2006, p. 109).

O bom gestor deve saber diferenciar gerenciar de gerir, em que gerir se define como a união de gerenciar e liderar, constituindo o gestor escolar. Este gestor deverá trabalhar aspectos relacionados com a escola como um todo, sabendo administrar os recursos materiais e financeiros, e saber que deverá trabalhar também os aspectos pedagógicos. O gestor escolar deverá, sobretudo, tornar o trabalho coletivo com a participação de todos os envolvidos com a educação e ter uma preocupação voltada para a sala de aula. Além disso, deverá promover a integração do aluno e o professor, supervisionando o trabalho realizado nas aulas para que seja de qualidade. E ao mesmo tempo, o gestor escolar deve ser um motivador do professor, para que este desempenhe um bom trabalho com seus alunos promovendo também a motivação destes para que entendam o real valor de seu aprendizado.

Podemos observar bem o que foi descrito acima nas palavras de Lück (2013) que diz:

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e o desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal (Lück, 2013, p. 16)

E a autora ainda define claramente o papel do gestor escolar quando esclarece que:

Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. É do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Lück, 2013, p. 16).

Através das afirmações acima, se vê a importância do gestor escolar para a instituição escolar como um todo, tanto na área administrativa, pedagógica como também para as pessoas que fazem parte deste contexto. Assim se entende como o gestor deve estar preparado para atuar. Ele deverá ter um amplo conhecimento, uma gestão democrática e participativa, e saber se utilizar dos novos meios que a contemporaneidade oferece. O gestor escolar deve buscar soluções para os desafios educacionais que encontrar, tornando a escola mais aberta e inovadora. Este deve também fazer uma educação aproveitando-se das tecnologias para conquistar uma educação alinhada com as novas gerações de alunos, que serão mais integrados e felizes, aproveitando ao máximo o conhecimento proporcionado pela escola.

2 ANÁLISE DOS PPC'S DOS CURSOS

Para a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de sete Universidades Públicas do Estado do Rio Grande do Sul e como instrumento de coleta de dados, foi elaborado uma ficha avaliativa contendo as informações colhidas nas páginas da internet (site) destas universidades em seus respectivos cursos, que possibilitou constatar a diferença existente entre cada curso.

Pode-se inferir que ficha avaliativa segundo descrevem Marconi e Lakatos (2003), (...) é um instrumento de trabalho imprescindível. Como o investigador manipula o material bibliográfico, que em sua maior parte não lhe pertence, as fichas permitem identificar as obras, conhecer seu conteúdo, fazer citações, analisar o material e elaborar críticas.

Nesta pesquisa foram coletadas informações como: nomenclatura do curso, carga horária destinada às disciplinas voltadas a gestão escolar, ementas, bibliografia utilizada, bem como o objetivo da disciplina na formação do gestor escolar. No entanto, para que fosse possível identificar a razão social destas instituições, seria necessária uma autorização para tal, e como foi considerado desnecessário esta ação, pois a pesquisa apenas fez uma análise dos PPC's dos cursos e não da

instituição em si, as instituições serão citadas com os codinomes: universidade “A”, universidade “B”, universidade “C”, universidade “D”, universidade “E”, universidade “F”. Sendo apenas citada a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

Iniciando a análise quanto à nomenclatura do curso, o qual habilita o Pedagogo para atuar como gestor escolar, verificou-se que as instituições de Ensino Superior não utilizam a mesma denominação, conforme apresentado a seguir:

- **Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS:** apresenta o curso com a denominação de Curso de Graduação em Pedagogia em Licenciatura;
- **Universidade “A”:** o curso é intitulado como curso em Pedagogia – Licenciatura;
- **Universidade “B”:** o curso tem a nomenclatura de curso em Pedagogia – Licenciatura;
- **Universidade “C”:** o curso é designação como curso de Graduação em Pedagogia;
- **Universidade “D”:** o curso recebe o nome de curso de Pedagogia – Licenciatura Plena;
- **Universidade “E”:** o curso é denominado como curso em Graduação em Pedagogia – Licenciatura;
- **Universidade “F”:** o curso possui o nome de curso em Pedagogia – Licenciatura.

Pode-se perceber que de acordo com o exposto acima, as instituições de ensino superior utilizam-se de denominações diferentes, não existindo assim consenso até mesmo ao nomear o curso de Graduação/Licenciatura. Entre essas IES duas nomeiam o curso como “Licenciatura em Pedagogia”, duas como “Pedagogia Licenciatura”, uma nomeia apenas como “Curso de Pedagogia”, uma como “Graduação em Pedagogia” e uma também como “Pedagogia Licenciatura Plena”.

Nas instituições pesquisadas, em três destas o curso está organizado em oito semestres, em outras três universidades o curso já se organiza em nove semestres, e apenas em uma o curso se organiza em dez semestres. Destas universidades cinco oferecem o curso de forma “Presencial” e duas oferecem o curso de forma “a Distância”.

Na Tabela 01 será disponibilizado o número total das disciplinas ofertadas pelas universidades que foram pesquisadas:

Tabela 01: Total de Disciplinas ofertadas

Universidade Pública	Total de Disciplinas Ofertadas
Universidade – UERGS	58
Universidade “A”	53
Universidade “B”	41
Universidade “C”	50
Universidade “D”	63
Universidade “E”	50
Universidade “F”	60

Fonte: A autora (2019)

Como é possível observar na Tabela 01, apresentada anteriormente, o número de disciplinas varia entre 41 e 63 disciplinas. Entretanto, a carga horária prevista nos PPC's destas universidades pesquisadas se mantém de acordo com as DCN's. Estas preveem que o egresso do curso de Pedagogia deverá cursar uma carga horária não inferior a 3.220 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos em 2.800 horas de atividades teórico-práticas, e que deverão participar de seminários, atividades de extensão e iniciativa científicas.

Tabela 02: N° de disciplinas referente à Gestão Escolar

Universidade Pública	N° de Disciplinas	Semestres em que as Disciplinas são ofertadas
Universidade – UERGS	02	3° e 7°
Universidade “A”	02	3° e 3°
Universidade “B”	01	6°
Universidade “C”	02	3° e 8°
Universidade “D”	01	2°
Universidade “E”	02	3° e 4°
Universidade “F”	01	3°

Fonte: A autora (2019)

Na Tabela 02 percebe-se que mais de 50% das instituições de ensino superior ofertam a disciplina de “Gestão Escolar” pelo menos duas vezes no decorrer do curso, três instituições oferecem apenas uma única vez esta disciplina e a maioria oferecem a mesma a partir do 3° semestre, com exceção de uma universidade que oferece a disciplina a partir do 2° semestre. Importante ressaltar que a Universidade “A” oferece suas disciplinas no mesmo semestre, forma utilizada para separar o aprendizado do curso (Etapas).

Tabela 03: Nome das disciplinas de Gestão Escolar

Universidade Pública	Nome de Disciplinas	Carga Horária
Universidade - UERGS	- Gestão Educacional I	30 horas/2 créditos
	- Gestão e Organização Escolar II	45 horas/ 3 créditos
Universidade “A”	- Gestão e Organização escolar	75 horas/ 5 créditos
	- Gestão da educação: espaços escolares e Não escolares	60horas/4 créditos
Universidade “B”	- Práticas Educativas VII – Estágio Curricular em Gestão Escolar	85 horas/5 créditos
Universidade “C”	Experiência em aprendizagem em gestão educacional	60 horas/4 créditos
	- Gestão democrática da escola	60 horas/4 créditos
Universidade “D”	- Gestão da educação básica	45horas/5 créditos

Universidade “E”	- Gestão Educacional I	60horas/4 créditos
	- Gestão Educacional I	60horas/4 créditos
Universidade “F”	- Gestão da Educação Básica	60horas/4 créditos

Fonte: A autora (2019)

De acordo com o que foi exposto na Tabela 03, percebe-se que o número de carga horária varia entre as universidades. Algumas delas dividem a carga horária total, que varia entre 75/120/135horas, entre as disciplinas ofertadas no curso. Vale destacar atenção para as universidades que oferecem a disciplina uma única vez com carga horária que varia entre 85/60/45.

A Universidade “B” oferece a disciplina voltada à Gestão Escolar apenas no estágio curricular com carga horária de 85horas. Como também, chama a atenção a Universidade “D” que oferece uma disciplina de apenas 45horas.

Tabela 04: Possui ementas/bibliografia e Objetivo da disciplina

Universidade Públicas	Ementas/bibliografia	Objetivo
Universidade UERGS	Sim/Sim	Sim
Universidade “A”	Sim/Sim	Não
Universidade “B”	Sim/Não	Sim
Universidade “C”	Sim/Sim	<u>Sim</u>
Universidade “D”	Sim/Sim	Sim
Universidade “E”	Sim/Sim	Não
Universidade “F”	Sim/Sim	Sim

Fonte: A autora (2019)

A Tabela 04 nos mostra que nem todas as universidades deixam claro no PPC de seu curso partes importantes como Ementa do Curso, Bibliografia indicada e o Objetivo da Disciplina de Gestão Escolar que está sendo ofertada no curso de Pedagogia. Dentre as sete universidades, quatro apresentam todas as informações referidas à cima, e nas demais não foram encontrados alguns dados citados.

Para deixar estes dados mais claros foram utilizados nas informações a seguir quadros de dados que servem para organizar e possibilitar a interpretação do trabalho desenvolvido, de forma clara e objetiva facilitando a compreensão das informações como ementas, bibliografias e objetivos.

Dando sequência, no que se refere às ementas, percebe-se que a maioria das universidades deixa registrado na ementa os pontos essenciais a serem trabalhados com a disciplina que será ofertada, quais seriam suas principais características e o que o (a) discente poderá adquirir com seu aprendizado. São ementas voltadas a informar a importância de estudar sobre o assunto proposto,

fazendo com que o discente saiba o que aprenderá com esta disciplina e como poderá ser útil no desempenho de sua profissão.

Dentre estes registros de ementas, a universidade “A” apresenta para as disciplinas “Gestão e Organização Escolar” e “Seminário Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares” respectivamente:

Quadro 01: Possui ementa das disciplinas

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	EMENTA
UNIVERSIDADE “A”	Gestão e Organização escolar	Análise dos processos teórico-práticos, metodológicos da gestão educacional e da organização escolar na perspectiva da gestão democrática e da qualidade social da educação. (UNIVERSIDADE “A”)
	Seminário Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares	A pesquisa como princípio educativo: Estudo de caso. Tipos de entrevista. Normas da ABNT. Aproximações com o cotidiano escolar. Gestão e organização da escola: estrutura, financiamento, programas. O currículo escolar. O Projeto Político Pedagógico. Trabalho Interdisciplinar: As especificidades da instituição escolar. “A prática como componente curricular. (UNIVERSIDADE “A”)

Fonte: A autora (2019)

Como visto no Quadro 01, as ementas descrevem o que se aprenderá ao cursar tais disciplinas, mas esta universidade **não tem especificado qual é o objetivo** que se pretende alcançar com este aprendizado, deixando, portanto, a desejar neste quesito.

Já a bibliografia que será utilizada para o aprendizado das disciplinas é bem definida, indicando uma bibliografia essencial com autores como Luís F. Dourados, João F. Oliveira e Catarina de A. Santos, em “A qualidade da Educação: conceitos e definições” (2007). José C. Libâneo, João F. de Oliveira, Mirza S. Toschi, “Educação Escolar: Políticas, estruturas e organização” (2012), dentre outros autores.

Percebe-se que os autores utilizados por estas disciplinas trazem para o conhecimento deste discente conhecimento na área da pesquisa, trazendo conhecimento em todo o contexto da escola para que este futuro pedagogo ao assumir a gestão escolar possa desenvolvido habilidades que serão fundamentais para uma boa gestão escolar.

Ao analisar a universidade “B”, quanto ao oferecimento da disciplina de “Práticas Educativas VII – Estágio Curricular em Gestão Escolar”, se vê sua ementa bem extensa e explicativa como consta abaixo:

Quadro 02: Possui ementa disciplina

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	EMENTA
UNIVERSIDADE “B”	Práticas Educativas VII – Estágio Curricular em Gestão Escolar	As alunas poderão optar por realizar o estágio em instituições educativas escolares e não-escolares, públicas ou comunitárias sem fins lucrativos, incluindo-se, portanto, casas lares, casas de passagem, instituições de atendimento especializado para pessoas com necessidades educativas especiais, entre outras. As ênfases do trabalho no estágio em gestão são: Projeto Político-Pedagógico; organização e desenvolvimento do currículo (planos de estudos); organização e desenvolvimento do ensino (metodologias/práticas de projetos inovadores); gestão técnico-administrativa e pedagógico-curricular (recursos financeiros, conselhos escolares, gestão de pessoal, instrumentos orientadores e normativos, etc.); desenvolvimento profissional (programas de formação continuada de professores e funcionários); avaliação institucional e da aprendizagem (análise dos processos de avaliação externa e interna). Depois de um panorama mais amplo perpassando todas essas ênfases, a aluna deverá escolher uma para desenvolver um projeto, no semestre posterior, aquele em que cursou a disciplina de Escola, Cultura e Sociedade VI. Na referida disciplina, mediante contatos com a escola e observações do contexto, a aluna deverá vincular o projeto de estágio com as demandas observadas e declaradas pela escola. (UNIVERSIDADE “B”)

Fonte: A autora (2019)

Também sobre a mesma universidade, é possível encontrar o objetivo definido em cursar tal disciplina, como:

Quadro 03: Possui objetivo disciplina

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	OBJETIVO
UNIVERSIDADE “B”	Práticas Educativas VII – Estágio Curricular em Gestão Escolar	Participar da gestão (Art. 5º, XII e XIII) democrática da escola e do sistema de ensino, contribuindo no planejamento e na coordenação dos processos educativos, com habilidades técnicas e humanas de executar tarefas pedagógicas e utilizar o conhecimento socialmente acumulado na produção de novos conhecimentos

Fonte: A autora (2019)

O que a universidade “B” deixa a desejar diz respeito a **não ser possível encontrar a bibliografia** que seria utilizada para o embasamento teórico do que seria ensinado na disciplina, item tão importante como os demais e com isso não são possíveis articular ementas e objetivos com os autores que devem ser trabalhados por esta universidade.

Analisando mais uma das universidades pesquisadas através de seu PPC do curso de Pedagogia, a universidade “C” traz as disciplinas voltadas para a Gestão Escolar sendo “Experiência em aprendizagem em gestão educacional” e “Gestão democrática da escola”, e traz as seguintes ementas respectivamente:

Quadro 04: Possui ementa das disciplinas

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	EMENTA
UNIVERSIDADE “C”	Experiência em aprendizagem em gestão educacional	Análise do papel da equipe pedagógica no desenvolvimento de uma proposta educacional participativa nos processos educativos. Análise da realidade escolar: projeto político-pedagógico; regimento escolar, o plano de direção, planejamento participativo e órgãos colegiados da escola. Conhecimento do Planejamento Institucional e currículo como elemento norteador das ações político-pedagógicas da escola. Conhecimento e acompanhamento do trabalho do supervisor e do coordenador escolar. Análise do papel do Diretor na escola e suas principais funções na educação básica. Conhecimento da Política e Gestão da Educação: os sistemas educacionais e modelos organizativos de escola. (UNIVERSIDADE “C”)
	Gestão democrática da escola	A gestão educacional a partir dos pressupostos do Estado Moderno no Brasil, da Constituição Federal e da LDBEN A importância da participação e das ações coletivas nas equipes pedagógicas, entendendo-se como equipe pedagógica todos aqueles que atuam em favor da gestão democrática. O sistema de Organização e Gestão da Escola. Experiências brasileiras significativas. (UNIVERSIDADE “C”)

Fonte: A autora (2019)

As ementas desta universidade são bem claras e definem a que se propõem as disciplinas voltadas à Gestão educacional. Além disso, trazem objetivos como se vê respectivamente:

Quadro 05: Possui Objetivo das disciplinas

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	OBJETIVO
UNIVERSIDADE “C”	Experiência em aprendizagem em gestão educacional	Realizar levantamento e análise da realidade escolar quanto ao Projeto Político Pedagógico, regimento escolar, plano de direção planejamento participativo e órgãos colegiados da escola (UNIVERSIDADE “C”).
	Gestão democrática da escola	Possibilitar referenciais teóricos indispensáveis à compreensão dos processos de gestão da escola (UNIVERSIDADE “C”).

Fonte: A autora (2019)

Importante destacar que a bibliografia apresentada por esta Universidade “C” tem um número consideravelmente expressivo de autores e obras que podem ser pesquisadas, e a universidade traz tanto bibliografia básica como ainda bibliografia complementar. Alguns nomes como Vitor Henrique Paro: “Organização Escolar: introdução Crítica” (1990), Ilma P. A. Veiga (Org.): “Projeto Político da Escola” (1997), Selma G. Pimenta (Org.): “Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes” (1999), José Carlos Libâneo: “Organização e gestão da escola: teoria e prática” (2001), estes são os Autores que integram as duas disciplinas que abrangem a formação de pedagogo para a função de Gestão Educacional.

Os autores que fazem parte da bibliografia das disciplinas oferecidas pela universidade “C” trazem todo um conhecimento necessário para a gestão escolar, desde amparo legal até aspectos importantes da realidade escolar como um todo, assim como, construção do Projeto Político

Pedagógico, regimento escolar, plano de direção, planejamento participativo e órgãos colegiados da escola, proporcionando amplo conhecimento ao discente.

Ao analisar a universidade “D” que traz as disciplinas de “Gestão da educação básica” e “Estágio Curricular Supervisionado II”, as mesmas definem como ementa das disciplinas:

Quadro 06: Possui ementa da disciplina

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	EMENTA
UNIVERSIDADE “D”	Gestão da Educação Básica	Os fundamentos teóricos da Administração, as teorias da Administração e Gestão Educacional, a escola no capitalismo: organização, gestão dos processos educativos. Ainda, a gestão escolar democrática nas políticas educacionais, bem como Escola, Gestão e Projeto Político da escola, a organização do trabalho escolar: linguagem, tempo, espaço. Indivíduo e Organização. (UNIVERSIDADE “D”).
	Estágio Curricular Supervisionado II	Buscar a investigação e análise da gestão escolar, considerando os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, na interface com as instâncias colegiadas e na relação com a comunidade. Aprender o trabalho da equipe de coordenação junto aos seguimentos e a diversidade de sujeitos que compõem a comunidade escolar, considerando sua tarefa na coordenação e articulação dos processos de ensino-aprendizagem. Elaboração e utilização de instrumentos para produção de dados e sistematização de sínteses e análises. Desenvolvimento de atividades de extensão que possibilitem o retorno junto à escola e/ou na comunidade tendo por foco os dados produzidos no processo de investigação e análise efetivadas. (UNIVERSIDADE “D”)

Fonte: A autora (2019)

Como objetivo para o oferecimento destas disciplinas de “Gestão da educação básica” e “Estágio Curricular Supervisionado II”:

Quadro 07: Possui objetivo da disciplina

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	OBJETIVO
UNIVERSIDADE “D”	Gestão da educação básica	O compreender a trajetória da escola brasileira e respectivas formas organizacionais de gestão. (UNIVERSIDADE “D”)
	Estágio Curricular Supervisionado II	Que o discente ao cursar a disciplina saiba investigar, analisar, compreender e sistematizar, por meio da pesquisa, da extensão e da inserção na escola, os processos de gestão do ambiente escolar com foco nos aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos. Que a atuação da equipe de coordenação junto às instâncias colegiadas na sua relação com a diversidade de sujeitos que compõem a comunidade escolar e na coordenação da ação de ensino-aprendizagem, tem como elementos mediadores deste processo: a observação, a pesquisa de campo, a análise crítica e o desenvolvimento de uma ação pedagógica. (UNIVERSIDADE “D”)

Fonte: A autora (2019)

Ao tratar da bibliografia das disciplinas voltadas à gestão escolar, estas trazem um bom número de obras e autores como, José Carlos Libâneo em: “Organização e gestão escolar: teoria e

prática” (2001), Dalila Andrade Oliveira em: “Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos” (1997), Vitor Henrique Paro em: “Administração escolar: introdução crítica” (2006), entre outros, contendo a bibliografia básica e também a complementar para as duas disciplinas.

Estes autores trazem para o discente um conhecimento geral sobre a atuação do gestor escolar voltado para a contemporaneidade, buscando uma visão de gestão democrática e focada em todas as áreas de atuação dentro da escola, administrativa, financeira e pedagógica.

A universidade “E”, com a disciplina de Gestão Educacional I, traz como ementa:

Quadro 10: Possui ementa da disciplina

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	EMENTA
UNIVERSIDADE “E”	Gestão Educacional I	A educação enquanto política de governo e sua função social. Perspectivas e tendências das políticas educacionais. Estudo analítico e crítico dos aspectos legais do sistema escolar. Parâmetros legais e políticos da organização estrutural e curricular brasileira para a Educação Básica: A escola como organização complexa: estrutura didática e administrativa dos níveis e modalidades de ensino. A gestão escolar democrática. Concepções de currículo, fundamentos e planejamento curricular. Elaboração, execução e avaliação do plano educacional. Projeto pedagógico institucional. Gestão do processo ensino-aprendizagem. Gestão democrática e avaliação institucional da escola. (UNIVERSIDADE “E”)
	Gestão Educacional II	As Políticas públicas educacionais no Brasil. Áreas e estratégias de gestão educacional. Gestão e democracia participativa na escola. Gestão e ética. Elaboração, execução, e avaliação do plano educacional. Projeto pedagógico institucional. Gestão do processo ensino-aprendizagem. Gestão democrática e avaliação institucional da escola. (UNIVERSIDADE “E”)

Fonte: A autora (2019)

As disciplinas “Gestão Educacional I” e “Gestão Educacional II” **não apresentam os objetivos** e a bibliografia traz autores como: Carlos da Fonseca Brandão em: “Estrutura e Funcionamento do Ensino” (2004), Carlo R. J. Cury em: “Legislação educacional brasileira” (2000), entre outros para a disciplina de “Gestão Educacional I” e “Gestão Educacional II” traz autores como: Naura Ferreira e Márcia Aguiar em: “Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos” (2001), Vitor Henrique Paro em: “Administração escolar: introdução e crítica” (2000), entre outros.

Esta universidade “E” apresenta apenas a bibliografia básica e não possui muitos autores para se fazer uma pesquisa teórica que venha a reforçar o aprendizado do discente.

Os autores citados nas disciplinas de “Gestão Educacional I” e “Gestão Educacional II” trazem informações referentes a conhecer sobre as políticas governamentais da gestão escolar e seus entraves, assim como, alguns conhecimentos sobre a atuação do gestor escolar.

Já a universidade “F” traz a disciplina “Gestão da Educação Básica” e na sua ementa propõe que:

Quadro 12: Possui ementa da disciplina

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	EMENTA
UNIVERSIDADE “F”	Gestão da Educação Básica	O discente através do estudo desta disciplina possa refletir sobre a gestão do pedagógico com base na produção da aula e no trabalho de professoras e professores.

Fonte: A autora (2019)

Seu objetivo busca que através deste estudo o (a) discente venha a:

Quadro 13: Possui objetivo da disciplina

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	OBJETIVO
UNIVERSIDADE “F”	Gestão da Educação Básica	“Compreender a escola como um organismo vivo e suas demandas administrativas, didáticas e pedagógicas, expressas na legislação vigente, tendo em vista a reconstrução de práticas de formação cidadã do educador. (UNIVERSIDADE “F”)

Fonte: A autora (2019)

A universidade “F” traz uma bibliografia básica com autores como Izabel Alarcão (Org.) em: “Escola Reflexiva e nova realidade” (2001), José C. Libâneo, João F. de Oliveira, Mirza S. Toschi, “Educação Escolar: Políticas, estruturas e organização” (2003), Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outras resoluções e leis que amparam a educação.

Os Autores que esta universidade traz para a disciplina de “Gestão da Educação Básica” são autores renomados e que tratam desde questões políticas, estruturais como também, uma reflexão sobre a gestão na atualidade. O discente terá um amplo conhecimento da função do gestor escolar ao atuar na escola.

As análises realizadas nas universidades citadas acima se baseiam na comparação feita entre estas e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a qual contempla todos estes tópicos pesquisados, como ementas, objetivos e bibliografia para as disciplinas voltadas à Gestão Escolar.

A Bibliografia a ser seguida pelos discentes no curso tem papel relevante e precisa ser disponibilizada nos PPCs dos cursos de Pedagogia. Através da indicação da Bibliografia o discente poderá ter boas fontes de informação e conhecimento. Por isso, nesta pesquisa foi constatado que

uma universidade não possui a bibliografia disponível em seu PPC, dificultando a busca de informações relevantes para o aprendizado do discente. Já as demais trazem nomes de renomados autores, os quais são conhecidos por ter grande conhecimento na área da Educação, facilitando seu aprendizado.

As DCNs, em seu artigo 4º, definem para o curso de Pedagogia que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Portanto, se finaliza a análise lembrado que o curso de Pedagogia deve preparar este discente para a função de Gestor Escolar. Os PPCs devem trazer em suas ementas além dos objetivos claros do papel deste profissional, também uma bibliografia que contemple a pesquisa qualificada com nomes de autores renomados na área. No curso precisa estar definido como deve atuar o profissional que está à frente dos caminhos e decisões que fazem parte do andamento da instituição escolar em que estiver atuando. Por isso é importante registrar e disponibilizar claramente a finalidade do curso e de cada disciplina ofertada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de feita a pesquisa nas sete Universidades Públicas do Rio Grande do Sul sobre a formação do Pedagogo para atuar na Gestão Escolar: uma reflexão a partir do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Pedagogia e utilizando como metodologia a análise documental quanti-qualitativa com dados obtidos a partir da ficha avaliativa feita por meio da coleta de dados nos sites das Universidades pesquisadas através dos PPCs de Licenciatura em Pedagogia.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Considerando como objetivos deste trabalho, verificou-se qual a abordagem dada ao tema “Gestão Escolar”. Identificou-se o número de disciplinas oferecidas sobre o tema, sua carga horária destinada a tais disciplinas, a ementa destas, bem como a bibliografia indicada. Conheceu-se o que as DCNs apontam como fundamental para formação do Profissional egresso do curso de Pedagogia para atuar como Gestor Escolar e se estudou os aspectos contemporâneos da Gestão Escolar. Ainda se conheceu a estrutura dos cursos de Pedagogia ofertados por essas Instituições de Ensino Superior a partir de seu PPC. Com base nessas investigações, foi constatado que nem todas estão oferecendo o curso de pedagogia da mesma forma, deixando dúvidas sobre a qualidade.

Lembrando que de acordo com as DCNs, em seu parágrafo único, é estabelecido que a formação do licenciado em Pedagogia é central. E o mesmo parágrafo define em seus incisos I e II, que o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania, e que a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. Ainda a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino fazem parte destas informações e habilidades do formando do curso de Pedagogia.

Após realizar esta pesquisa e analisar que algumas destas universidades não informam todos os itens pesquisados como ementa, objetivos, bibliografia, importantes para se poder avaliar a qualidade do curso ofertado, conclui-se que, ao ingressar nestas universidades que ofertam o curso de Pedagogia, é importante se fazer um estudo (pesquisa) nos seus PPC's para ter uma visão de como as instituições procuram desenvolver o trabalho na formação destes discentes. É preciso oferecer cursos que formam um profissional qualificado para atuar nas escolas, preparado para assumir um papel relevante que faça a diferença para a instituição escolar como um todo.

Por fim, pode-se inferir sobre a necessidade de se propor a realização de uma pesquisa com os alunos em fase de conclusão do curso de Pedagogia, ofertado pela UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), unidade de Cruz Alta/RS e verificar como estes entendem o papel da formação acadêmica para atuação como gestor escolar. Acredita-se que as Instituições de Ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia têm o compromisso de formar um profissional capacitado para atuar não somente dentro da sala de aula, mas sim em toda a instituição escolar e fora dela.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Art Med, 2001.
- BRASIL. Portal Ministério da Educação. **Base Curricular Nacional- Curso de Pedagogia**: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>
Acessado em 03 de novembro de 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Brasília, DP&A, 2001.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e Funcionamento do Ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DOURADO, Luís Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.
- LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada**: Administração, Supervisão e Orientação educacional, Ed. 29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Ed. 29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza S Cabra. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012
- LÜCK, Heloisa. **Organização e gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M., **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2016.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M., **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola pública**. São Paulo: Ática, 1999.

PEREIRA A. Artigo 2014. **O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares**: análise crítica de um currículo escrito. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v7i2.19043/21963>. Acessado em: 03 de novembro de 2018.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.p.15-34.

UFRGS. **Estrutura Curricular Curso de Pedagogia**. 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/curso/estrutura-curricular/>. Acessado em 05 de novembro de 2018

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo: Papirus, 1997.

REALIZAÇÃO:

SEVEN
publicações acadêmicas

ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.