

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LEANDRA DA SILVA CAJADO

**PROJETOS PEDAGÓGICOS E O FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA**

JUIZ DE FORA

2018

LEANDRA DA SILVA CAJADO

**PROJETOS PEDAGÓGICOS E O FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Rosângela Veiga
Júlio Ferreira

JUIZ DE FORA

2018

LEANDRA DA SILVA CAJADO

**PROJETOS PEDAGÓGICOS E O FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA**

Dissertação apresentada para Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em: / /

Prof. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Orientadora

Prof. Dra. Livia Fagundes Neves
Membro Externo

Prof. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Membro interno

Juiz de Fora, 30 de janeiro de 2018

Dedico este trabalho ao meu filho, Mateus Silva Cajado, que, desde a sua concepção, lutou e ainda luta bravamente, mostrando-me que o amor e a resiliência são suas características mais marcantes. Você me ensina a ser melhor e será, sempre, meu MESTRE.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso do mestrado, eu ficava imaginando este momento e quais agradecimentos faria, porém, nessa hora, as palavras me fogem.

Obrigada, meu Deus, por me dar forças nos momentos de desespero, por me guiar e abençoar.

Obrigada, minha mãe, Célia, por cuidar de mim e do meu filho tão bem, por ser minha base. Tia Lunalva e Júnior, meus pais de coração, obrigada por me sustentarem, apoiarem e serem exemplos de superação. Vocês me guiam pelos bons caminhos.

À minha família, muito obrigada pela união, em especial agradeço ao tio Sarto, por torcer e vibrar diante das minhas conquistas e ao Ernane, por amar e cuidar do Mateus.

Obrigada, meu amor, William, por trazer paz à minha vida, por me acalmar e mostrar que juntos podemos superar TUDO e por me dar o maior e melhor presente, NOSSO MATEUS.

Meu filho, acabou! Você que, por várias vezes, me fez essa pergunta, agora posso dizer SIM. Saiba que isso tudo sempre foi e sempre será por você!

Meu carinho especial neste mestrado se dirige a minhas irmãs de coração/parceiras, que não me deixaram desistir. Eu amo vocês, Eliabe e Cristina Mara, e quero levá-las por toda a vida.

Obrigada, Rosângela! Encantei-me por você logo à primeira vista, apaixonei-me por seus ensinamentos. Obrigada, Daniel, por exigir sempre mais e me mostrar que podemos superar nossos limites.

Aos amigos de profissão, Família JP, muito obrigada por aguentarem meus estresses e ausência. Adriana, Cleide e Cassiano, vocês me sustentam, sei que posso contar com o carinho e dedicação na nossa nobre caminhada.

Enfim, o percurso foi cansativo, porém, o conhecimento adquirido, os amigos conquistados, os laços estreitados me mostram que podemos sempre ir além!

Toda honra e toda glória a Ti, meu bondoso Deus!

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão analisado buscou identificar desafios e possibilidades de uma equipe gestora, na figura da direção, para promover a articulação entre projetos pedagógicos, considerando o quadro reiterado de fracasso escolar e a cultura de projetos voltados para o letramento na escola. O objetivo geral definido para este estudo foi analisar as possibilidades e os desafios de ações gestoras voltadas para o desenvolvimento e a manutenção dos projetos pedagógicos de letramento de uma escola pública mineira. Como objetivos específicos, foram elencados: i) descrever a política de projetos pedagógicos na legislação federal e estadual; ii) apresentar a escola estadual e os projetos desenvolvidos por ela, bem como sua composição docente; iii) analisar os impactos da descontinuidade dos projetos pedagógicos por meio dos dados obtidos em grupos focais e entrevistas semiestruturadas com o corpo docente da escola e com a supervisora; iv) propor um plano de ação para a continuidade dos projetos, considerando o movimento que ocorreu na escola durante o processo de pesquisa, principalmente no tocante a projetos educacionais. Defendemos a hipótese de que um trabalho com projetos, articulado por meio de uma gestão colaborativa, contribui para minimizar quadros de fracasso escolar. Na análise dos excertos das entrevistas semiestruturadas, fica evidente que a escola não trabalhava com projetos de forma integrada e as poucas iniciativas de projetos interdisciplinares se perdiam na resistência do corpo docente. A partir do movimento ocorrido pela problematização do tema, na busca por evidências do problema, houve uma mudança na postura dos professores, desenvolvendo-se o interesse em trabalhar e compartilhar as vivências oriundas dos projetos educacionais, o que nos levou a implementar um plano de ação piloto, apoiado em três abordagens: organização dos projetos dentro do PPP da escola; troca de experiências entre professores através de reunião de alinhamento de projetos; e a implantação de rotina de emissão de relatórios periódicos de execução de projetos visando à organização dos registros dos projetos.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Projetos Pedagógicos; Gestão colaborativa.

ABSTRACT

The following dissertation was developed in the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP), at the University of Juiz de Fora's (CAEd/UFJF) center of Public Policies and Education Evaluation. The management case examined here aimed to identify challenges and possibilities of a management team, in the form of the school's principal and/or its board, to promote the juncture of pedagogical projects, considering the reiterated milieu of academic failure and the culture of projects directed at literacy in schools. The broad objective defined for this study was to analyze the managing actions aimed at the development and maintenance of pedagogical projects and the dialogue between teachers. As for the specific goals, they are: i) to describe the policy of pedagogical projects within Federal and State legislation, ii) to present a public state school and projects developed by its team, as well as its faculty; iii) to determine the impact of discontinuing such pedagogical projects through data obtained from focal groups and semi-structured interviews with the school's faculty and their supervisor; iv) to propose a plan of action to help continuing the projects, considering the activity that occurred in the school during the research process. We maintain the hypothesis that a solid work with such projects joined through collaborative management contributes to minimize the number of students failing in school. Through the findings in the excerpts from the semi structured interviews, it is clear that the school didn't work with the projects in an integrated manner and the few initiatives of multi discipline projects got lost in the faculty's resistance. Based on the activity caused by the questioning of this theme, in the search for evidence of the problem, there was a change in how the teachers behaved, which led us to implement a pilot plan of action based on three concepts: organizing the projects within the school's PPP; a conversation and the exchange of experiences between teachers through project alignment meetings; and the implementation of obligatory periodic reports on the execution of such projects in order to keep proper records.

Keywords: Academic failure; Pedagogical Projects; Collaborative Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Municípios atendidos pela SRE Uberaba	27
Figura 2	Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba	28
Figura 3	Total de docentes que atuam na rede escolar do município de Uberaba/MG segundo nível de ensino, 2015	29
Figura 4	Apresentação gráfica do total de matrículas no município de Uberaba, 2015	30
Figura 5	Organograma de funcionamento da escola pesquisada	44
Figura 6	Fases fundamentais da Análise de Conteúdo	85
Figura 7	Estrutura do Ciclo PDCA	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização das turmas da escola pesquisada	31
Quadro 2	Projetos da Escola voltado para o letramento	47
Quadro 3	Principais projetos desenvolvidos na escola pesquisada	49
Quadro 4	Participantes do grupo focal levantamento de evidências	61
Quadro 5	Quadro síntese da articulação curricular com os conteúdos	84
Quadro 6	Categorias analíticas e objetivos pretendidos com as questões da entrevista semiestruturada	92
Quadro 7	Caracterização dos participantes da entrevista semiestruturada	93
Quadro 8	Descrição das etapas do ciclo PDCA adaptado à realidade da Escola	113
Quadro 9	Ações da abordagem 1 Revisão do PPP da escola	113
Quadro 10	Revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola	114
Quadro 11	Ações da abordagem 2 Troca de experiências entre professores	116
Quadro 12	Reuniões de alinhamento dos projetos da Escola	117
Quadro 13	Ações da abordagem 3 Impacto de descontinuidade dos projetos	119
Quadro 14	Relatórios periódicos de execução dos projetos da Escola	119
Quadro 15	Identificação dos participantes do grupo focal	120
Quadro 16	Categoria Relacionamento Interpessoal	123
Quadro 17	Desenvolvimento e execução dos projetos na escola	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Nível de desempenho de notas escolares	38
Tabela 2	Valores bimestrais e médias	39
Tabela 3	Composição de pessoal da escola pesquisada	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
DIVEP	Divisão Equipe Pedagógica
EDUCASENSO	Sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nível Socioeconômico
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Ferramenta de Gestão utilizada no âmbito da qualidade
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	Projeto Escola em Tempo Integral
QeDU	Site de consulta de indicadores educacionais
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SRE/SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SRE-Uberaba	Superintendência Regional de Educação de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA O LETRAMENTO: O CASO DE GESTÃO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS	19
1.1 O acompanhamento dos projetos pedagógicos da rede estadual de ensino de Minas Gerais.....	24
1.2 SRE – Uberaba/MG.....	26
1.3 Descrição da escola estadual escolhida como locus da pesquisa	30
1.3.1 Práticas pedagógicas e currículo da escola	32
1.3.2 Estrutura, espaço físico da escola estadual pesquisada	41
1.3.3 Recursos humanos e os projetos desenvolvidos pela escola	44
1.3.4 A relação da escola pesquisada com a comunidade	57
1.4 A ausência de diálogo e compartilhamento didático-metodológico: evidências de um problema	59
2 LETRAMENTO E GESTÃO PARA O LETRAMENTO A PARTIR DE PROJETOS	71
2.1 O Ensino Fundamental de nove anos: pistas para pensar a formação do leitor	71
2.2 Contextualizando o letramento na pesquisa	78
2.3 Aspectos da articulação curricular para os projetos de letramento	82
2.4 Trajetória metodológica.....	86
2.5 Caminhos e percalços enfrentados durante a pesquisa na Escola Castelo Mágico.....	89
2.6 Análise das entrevistas.....	92
2.6.1 A influência da falta de diálogo na execução dos projetos na escola.....	93
2.6.2 o planejamento como norteador dos projetos desenvolvidos na escola	101
2.7 Principais problemas identificados nas análises das entrevistas	107
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – READEQUANDO AS PRÁTICAS DE PROJETOS NA ESCOLA	110
3.1 Abordagem 1: a organização dos projetos dentro do PPP da escola	112

3.2 Abordagem 2: a troca de experiências entre professores.....	115
3.3 Abordagem 3: Impacto da descontinuidade dos projetos devido à rotatividade de professores e supervisores	117
3.4 Avaliação das mudanças propostas no Plano de Ação Educacional.....	119
3.4.1. Organização do grupo focal de sondagem.....	120
3.4.2 Entre a teoria e a prática: percepções sobre as questões do letramento.....	122
3.4.3 Desenvolvimento e execução dos projetos na escola.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	154

INTRODUÇÃO

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Bernard Charlot

Há uma relação entre a forma como a escola lida com a formação [ou não] de tempos e espaços de leitura e o fracasso escolar? Como o gestor entende seu papel nessa relação: há ações estratégicas que poderiam ser pensadas na articulação entre administrativo e pedagógico para promover a formação do leitor em todas as áreas do conhecimento?

Essas questões colocam o leitor diante de dois aspectos complementares: o tempo e o espaço de formação do leitor nas escolas e a promoção de uma gestão colaborativa para o letramento. É desse lugar que delineamos nosso caso de gestão que tem como pano de fundo o quadro atual do fracasso escolar; o que se torna visível em escolas públicas brasileiras, e que será analisada ao longo deste estudo.

O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso escolar. Algumas dimensões podem explicar tal fenômeno, dentre as quais podemos citar: não aprendizagem do aluno; ineficácia do professor/gestor; condições de precariedade do serviço público; desigualdade de chances; recurso financeiro insuficiente; conduta de retração e/ou de “desordem” nas aulas (CHARLOT, 2000). Cada um desses pontos mostra um lado da moeda: são explicações possíveis, porém unilaterais, distintas. Defendemos que é necessário pensar no conjunto de fatores, considerando não uma dimensão de vários fatores como justificativa, mas sim, dimensões que constituem o contexto no qual os estudantes que ainda não são leitores autônomos estão inseridos. Nesse sentido, torna-se importante pensar no que já ocorre nesses contextos que pode contribuir para a reversão do quadro de desigualdade.

Ora entendido como doença biológica, ora como doença social, o fracasso escolar vem se consolidando como um estigma para um conjunto significativo de estudantes desde os primeiros anos em que frequentam a instituição escolar. A formação do leitor tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. Entre outras iniciativas, já no final da década de 1980, Magda Soares discutia o fracasso escolar, no *livro Linguagem e escola*, sob o ponto de vista social das relações entre o baixo rendimento escolar e as teorias que definem escolhas pedagógicas (SOARES, 2002a). Muitas outras discussões sobre o fracasso escolar, que fizeram parte do cenário acadêmico do final do século XX e início do XXI, fundamentaram a definição de ações sustentadas legalmente.

Dentre os discursos legais e políticos contemporâneos, destacamos os que se relacionam à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012) pela compreensão de que ações políticas estratégicas e simultâneas em torno dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderão, a médio e longo prazos, atuar no quadro nacional de fracasso escolar ao longo da Educação Básica.

De acordo com os estudos de Charlot (2000), para entendermos a produção do fracasso escolar, precisamos pensar nas relações epistêmicas que o sujeito estabelece com o outro no mundo – dimensão da experiência -, relações de características próprias, constituídas pelas diferenças; e nas sociais, que muitas vezes promovem (des) igualdades.

Trabalhamos nesta dissertação com a hipótese de que, ao identificarmos problemas de gestão que se operam na escola, que caminham no sentido de romper com esse fracasso, compreendendo-o a partir de diferentes pontos de vista, entendemos significados e, conseqüentemente, conseguimos explicar o fracasso e, talvez, assim, possamos atribuir outros propósitos às práticas gestoras.

É com essa hipótese que apresentamos o caso de gestão que procura identificar desafios e possibilidades de uma equipe gestora, para promover a articulação entre projetos pedagógicos interdisciplinares, considerando o quadro reiterado de fracasso escolar.

Iniciamos nossas preocupações tendo por base os projetos interdisciplinares que se apresentam dentro do contexto educacional, como pontos fundamentais para o desenvolvimento disciplinar e cognitivo dos estudantes. Ao vincular áreas e turmas diversas, pode-se contribuir para intensificar o debate e amenizar as dificuldades na aprendizagem, demonstrando as interconexões dos diferentes campos do saber.

Adotamos nessa pesquisa o conceito de projetos como dinâmica das ações pedagógicas constituídas por meio do “desenvolvimento da capacidade de antecipar ações, de eleger, continuamente, metas a partir de um quadro de valores historicamente situado e de lançar-se em busca das mesmas.” (Machado, 2000, p.2). Um dos elementos indispensáveis para qualquer projeto pedagógico proposto em uma escola é conhecer a realidade da instituição em que o projeto será desenvolvido.

Essa percepção educacional é integrante da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais reconhecem a necessidade de tais elementos serem instituídos dentro das escolas (BRASIL, 1996). A gestão de projetos coloca-se como uma demanda atual ao gestor que deseja promover ações estratégicas de letramento de forma colaborativa: a de incorporar ao administrativo ações pedagógicas de promoção da aprendizagem. Ao assumir uma gestão nessa linha, o que era um impeditivo se coloca como possibilidade, gerando novos desafios. Para gerir esses elementos, desafios se colocam, dentre os quais destacamos, como aspecto administrativo, a rotatividade e a demora para designar um profissional que estabeleça uma mediação mais próxima entre gestão e corpo docente.

A questão que nos impulsiona é a de entender como uma gestão que precisa incorporar diferentes frentes de atuação poderá atuar, em sentido primeiro, na promoção da aprendizagem que é, a nosso ver, o elemento mais importante na escola.

Partindo dessa questão, o foco desta pesquisa é a gestão colaborativa para a pedagogia de projetos, analisando possíveis impactos em uma escola estadual da cidade mineira de Uberaba, que, por questões éticas, recebe, ao longo do texto, o nome fictício Escola Castelo Mágico. A unidade escolar Castelo Mágico, atende

alunos do Ensino Fundamental I e II e está sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, Minas Gerais.

A partir dessas preocupações, o estudo aqui apresentado tem a seguinte questão orientadora: de qual maneira a gestão da escola pesquisada pode colaborar com o fortalecimento da perspectiva interdisciplinar que é constitutiva da pedagogia de projetos?

A partir disso, definimos, como objetivo geral de pesquisa, analisar as possibilidades e desafios de ações gestoras voltadas para a identificação da existência de projetos interdisciplinares no lócus investigado, propondo permanências e/ou mudanças do quadro identificado.

Como objetivos específicos, temos: i) descrever o contexto de pesquisa, identificando evidências que comprovem ou refutem a hipótese de pesquisa; ii) analisar as colocações dos sujeitos de pesquisa com base na realização de uma entrevista semiestruturada, considerando as questões da articulação de projetos, o diálogo entre os profissionais da escola e a gestão colaborativa com vistas a promoção de ações para o letramento; iii) propor um plano de ação com vistas a promover uma reorganização dos projetos, uma ampliação da troca de experiências entre os professores e a sistematização dos projetos para fins de registros e retomada para subsidiar orientações gestoras a professores que se inserirem na escola.

Em termos metodológicos, a coleta de dados sustenta-se em três momentos: busca por evidências em reunião pedagógica; aproximação de professores de referência da escola por meio de entrevistas; grupo focal experimental para avaliar a pedagogia de projetos.

No que se refere o primeiro percurso metodológico, realizamos uma reunião com os professores da escola, em que pudemos identificar temáticas que sustentam a investigação desta dissertação: os projetos que são desenvolvidos na escola de forma interdisciplinar¹ e transdisciplinar². Como substrato desse processo, conseguimos visualizar uma questão de fundo mais abrangente do processo educacional: a ausência de articulação e de diálogo entre os professores. Apesar do

¹ A interdisciplinaridade, nesse contexto, é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas.

² A transdisciplinaridade é entendida como a interação global de todas as disciplinas.

contato e conhecimento entre eles de suas turmas, ao realizar o grupo, notamos o trabalho isolado desses sujeitos em suas práticas cotidianas que, caso fossem compartilhadas, poderiam melhorar e auxiliar os diferentes professores.

Em meio ao processo de pesquisa desta dissertação, por ocasião da realização de um grupo focal que a princípio também comporia o segundo capítulo. Todavia, tendo em vista que os professores que nos permitiram levantar as evidências já não se encontravam, em sua maioria, entre o corpo docente, os resultados da intervenção nos levaram a outro caminho de pesquisa, ou seja, a questão problema já não era mais a ausência da natureza inter e multidisciplinar dos projetos, mas sim uma incorporação da pedagogia de projetos. Entendemos que se tratava de um resultado advindo do processo de apropriação do sentido de uma gestão colaborativa. Essa constatação nos surpreendeu e poderia ter conduzido o segundo capítulo a um eixo de análise que contradiria as evidências, no entanto, dados os limites cronológicos desta pesquisa e considerando o objetivo principal de um mestrado profissionalizante, nossa opção foi por apresentar esse percurso entendendo-o como um piloto do Plano de Ação.

Com base nas evidências obtidas na reunião e considerando os aspectos citados no parágrafo anterior, propusemos a realização de entrevistas semiestruturada com duas professoras efetivas e uma supervisora educacional, com o objetivo de problematizar os projetos desenvolvidos pela escola, compondo, assim, a base de dados do segundo capítulo³.

Assim, este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro deles descrevemos as legislações nacional e mineira que recomendam a adoção da pedagogia de projetos como forma de contribuir com a formação de estudantes na Educação Básica. No capítulo subsequente, analisamos as colocações dos profissionais da escola em dois eixos - articulação curricular e gestão colaborativa para o letramento -, entendendo tais colocações como pistas importantes para repensar o papel dos projetos pedagógicos para a minimização de quadros de fracasso escolar ao longo do Ensino Fundamental. O terceiro capítulo estrutura-se com base nas análises do segundo capítulo, quando propomos um plano de ação estratégica que contribui para a promoção de uma gestão colaborativa.

³ O roteiro das entrevistas encontra-se nos Apêndices I e II.

1 DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA O LETRAMENTO: O CASO DE GESTÃO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Das inúmeras transformações que marcaram a educação brasileira, devemos destacar a adoção da transversalidade e da interdisciplinaridade como integrante, legalmente, da construção dos projetos pedagógicos. Para Demo (2001), interdisciplinaridade é um processo de aprofundamento da prática pedagógica como forma de torná-la mais abrangente, possibilitando superar as particularidades e as complexidades que se impõem à função educativa.

Seguindo a nossa perspectiva, uma das formas de se conseguir tal processo, a partir das práticas pedagógicas estruturadas, dá-se através dos projetos disciplinares. Conforme demonstraremos no desenvolvimento do capítulo, compreendemos que a existência de preocupações interdisciplinares tende a estar ligada ou aproximada dos projetos.

Dessa forma, a interdisciplinaridade estabelece-se como uma alternativa ao processo de compartimentalização do conhecimento em diversas especialidades, o que tem fragmentado o saber em uma infinidade de áreas, muitas vezes isoladas e desarticuladas entre si. Já o trabalho transversal apresenta-se como um mecanismo para promoção de trocas entre as diferentes especialidades, por meio de uma integração entre as distintas disciplinas e áreas do conhecimento, dentro de um mesmo projeto de pesquisa (LÜCK, 1995).

A existência da interdisciplinaridade, quando conjugada com diálogo docente, tende a contribuir para diminuir a fragmentação escolar, com seus saberes e práticas cotidianas. De forma complementar à ideia da interdisciplinaridade no contexto pedagógico, a transversalidade surge como proposta pedagógica para reunir o conhecimento fragmentado e construir um currículo a partir de uma base pedagógica abrangente. Para Marques (2006), a transversalidade na educação constitui-se como uma maneira de conceber e gerir o currículo a partir de uma mudança na tradicional disposição curricular, pensando no constante contato e na proximidade das práticas docentes com o currículo vigente.

A dispersão e a consolidação de saberes e competências baseadas na transversalidade tende a atravessar, na perpendicular ou na diagonal, o currículo e, conseqüentemente, o trabalho dos professores em sala de aula. Em outras palavras, o ensino é entendido e defendido como uma integração nas formas de posicionamento disciplinar, exigindo-se dos professores, para sua execução, um contato e diálogo constante para o andamento dos trabalhos. A partir da transversalidade, os projetos pedagógicos passam a ser organizados segundo as competências e saberes multi e interdisciplinares, atravessando diversas áreas curriculares. Assim, a interdisciplinaridade e a transversalidade propiciam um saber mais abrangente e interconectado às diversas áreas do saber.

Tamanha é a importância da transversalidade e da interdisciplinaridade que elas passaram a compor o arcabouço legal brasileiro na área da educação, no tocante ao desenvolvimento do sujeito, no seu convívio em sociedade, e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, desde a Constituição Federal, que prevê, em seus artigos 205 e 206, o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1998, s/p).

Assim, vemos que, na Constituição Federal, faz-se referência ao pluralismo de ideias por entender que, no ambiente escolar, são previsíveis pensamentos ou concepções diferentes dos professores e alunos, sejam de ordem teórica, doutrinária ou filosófica. A Lei Magna do país vem corroborar com o pluralismo e o pleno desenvolvimento do espaço destinado à interdisciplinaridade, quando, ao falar do preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho, remete às concepções de projetos pedagógicos que integram o conteúdo curricular ao cotidiano dos alunos.

Para que essas concepções logrem êxito, a mediação das reflexões teóricas que subsidiem a prática dos profissionais nela envolvidos pressupõe uma reflexão acerca da estrutura da vida cotidiana e das análises que os envolvidos nos projetos fazem a partir de conhecimentos prévios dos alunos e professores.

Vale salientar a importância desses professores no engajamento dos projetos de que participam, como também quanto aos saberes compartilhados. Em outras palavras, para que haja esse engajamento, é fundamental o conhecimento prévio não somente dos alunos e professores, mas das práticas diárias e cotidianas de ambos os sujeitos.

Seguindo na direção aberta pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB - nº 9.394/96, que estabelece princípios para o currículo, dividiu essa tarefa entre os estados e municípios brasileiros, conforme disposto no art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira inicia um processo de construção curricular em que estados e municípios regulamentam as particularidades da sua realidade educacional, dando-se a culminância desse processo através da ação pelas escolas de sua rede. Com a regulamentação pelos entes federados estaduais e municipais dos currículos, a partir da sua realidade, a interdisciplinaridade consegue abranger as necessidades locais e estar presente nos projetos desenvolvidos nas unidades escolares. Assim, os professores devem conseguir trabalhar de forma integrada e participativa. Vale salientar que os estados e municípios acompanham as disposições curriculares da LDB, fundamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, em um trabalho do qual resultaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para garantir a unidade educacional nacional e subsidiar os entes federados na elaboração de suas diretrizes.

Os PCN, elaborados pelo Ministério da Educação, são documentos de referência para a educação brasileira que defendem a necessidade de integração de

elementos que ficavam isolados no que diz respeito ao tratamento das disciplinas nos mais diversos níveis de ensino (BRASIL, 1997). Organizados em 10 volumes, os PCN contemplam disciplinas e conteúdos específicos para o Ensino Fundamental. A preponderância dos projetos interdisciplinares fica evidente no volume 8, sob o título “Apresentação dos temas transversais e ética”. Percebemos, assim, o processo de estabelecimento da transversalidade dentro do documento de referência educacional, portanto, desde o final dos anos de 1990.

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que fornecem, a título de orientação, referências curriculares para a educação brasileira, há também as DCN, marco legal da educação nacional, que atribuem destaque à interdisciplinaridade entendida como a integração das diferentes áreas do conhecimento. Já a transversalidade representa a forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em temas e eixos temáticos (BRASIL, 2013). Detectamos, assim, que outra das recomendações governamentais para a constituição da Educação Básica ressalta a importância atribuída às interconexões e às discussões com diferentes áreas e saberes.

As DCN tratam dos projetos interdisciplinares e dão ênfase à interdisciplinaridade, quando estabelecem que o projeto político pedagógico representa mais do que um documento. Esses projetos são entendidos, assim, como um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. Esse conjunto de diretrizes legais estabelece o projeto político-pedagógico da escola como elemento construtivo que permite a operacionalização da Educação Básica no país, por meio da articulação e da integração dos diferentes conteúdos e disciplinas. Logo, a abordagem interdisciplinar vai ao encontro da “transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos” (BRASIL, 2013, s/p).

Na trilha dos processos destacados, o projeto político-pedagógico, instrumento que reflete a proposta educacional da escola, deve reconhecer a importância dos projetos pedagógicos com abordagem interdisciplinar e transversal na Educação Básica. A Resolução CNE nº 04/2010 estabelece a destinação de, pelo menos, 20% da carga horária anual para a realização de programas e projetos interdisciplinares na escola, garantindo a participação dos estudantes na escolha do

programa ou do projeto com que mais se identifiquem e que irão permitir a melhoria do conhecimento sobre aquele tema (BRASIL, 2010).

A partir das diversas normativas legais da educação brasileira, a transversalidade e a interdisciplinaridade passaram a fazer parte do nosso contexto educacional e, conseqüentemente, a compor os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas. Essa mudança de organização na Educação Básica do país permitiu às escolas promover o seu papel de agente transformador, com a oferta de um conhecimento globalizado e que não se limitava às barreiras impostas pela distribuição de disciplinas e áreas do conhecimento (BRASIL, 2010).

Compreendemos, assim, que tais legislações de âmbito educacional têm como intuito promover a interdisciplinaridade na escola e o estabelecimento de diálogos entre as disciplinas. Japiassu (1976, p.30) enfatiza que a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto”, que, teoricamente, supriria o grande impasse ocasionado nas escolas, que é a segregação de saber, não só disciplinar, mas também didático-pedagógico.

O grande papel das relações humanas nesse processo é o convencimento de que o trabalho integrado favorece na assimilação dos conteúdos e faz a correlação do que se está aprendendo com a vida, com o cotidiano e com a realidade.

Nogueira (2001) enfatiza que o desenvolvimento de projetos na escola é de fundamental importância para que ocorra a interação entre os diferentes segmentos da instituição. Na área educacional, são inúmeras as ações voltadas para projetos interdisciplinares, o que pode contribuir para a formação do estudante e para a integração dos professores nas diferentes áreas do conhecimento. Esse percurso só é possível mediante uma vinculação e laços de contato entre os diferentes professores na realidade intraescolar.

Para Fazenda (2008), se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, haverá necessidade de outros espaços e pessoas para consolidar a prática pedagógica. Cabe entendermos aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Os projetos interdisciplinares não se ensinam, nem se

aprendem: vivem - se, exercem - se. Assim sendo, embora a responsabilidade seja coletiva, a marca do projeto interdisciplinar é a responsabilidade individual.

A ideia de projetos transdisciplinares envolve não só os conteúdos disciplinares, mas todos os assuntos que transcendem a partir deles. A diferença básica entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade seria na forma como os professores trabalham. Se os professores fazem um mesmo planejamento, em que todos participam de todos os processos, indo além de suas disciplinas de formação, envolvem toda a comunidade escolar e seu entorno, as famílias, então, trata-se de um trabalho transdisciplinar. Para Luz (2009), a interdisciplinaridade busca extrapolar a mera justaposição de saberes disciplinares, estabelecendo-se um intercâmbio e um diálogo entre especialistas de diversas áreas, além de uma interdependência entre os diferentes saberes.

A partir disso, entendemos os projetos interdisciplinares e transversais na escola como propiciadores de uma possível harmonia e integração dos conteúdos. É necessário que haja uma estruturação que possibilite a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bordoni (2002), o início e o término de uma prática interdisciplinar estão na ação. Ou seja, a forma de interação entre as disciplinas e os sujeitos envolvidos na ação elimina a segregação disciplinar e parte para um trabalho coletivo e reflexivo, ampliando, assim, o campo do saber e o diálogo entre os professores, equipe gestora e alunos. Digo isso, pois, dessa maneira, iremos cercando o caso e estabelecendo de forma clara o seu ponto de análise: a falta de diálogo nos projetos entre os professores no desempenho de suas tarefas diárias.

Na seção a seguir, abordaremos as formas de acompanhamento dos projetos no Estado de Minas Gerais, seus avanços e perspectivas para a eficiência do ensino.

1.1 O acompanhamento dos projetos pedagógicos da rede estadual de ensino de Minas Gerais

No âmbito da educação, o estado de Minas Gerais tem buscado, nos últimos anos, apresentar uma organização e uma gestão que privilegiem a eficiência e a

qualidade do ensino no Estado. Essa iniciativa tem se pautado em um novo modelo de gestão, que amplia a autonomia das escolas no âmbito administrativo e pedagógico, validadas pelo Projeto Político Pedagógico que é o documento que norteia todo o trabalho escolar. O novo modelo de gestão proposto pelo Governo do Estado de Minas Gerais tem como prioridades a busca da autonomia da escola tanto nos aspectos administrativos e financeiros quanto pedagógicos⁴.

Partindo dessa concepção de autonomia, no âmbito administrativo, a proposta é de fortalecimento da equipe gestora da escola, instituindo os colegiados, para deliberações administrativas e financeiras, e mudanças no processo de nomeação de diretores escolares. Quanto aos aspectos pedagógicos, os esforços se voltaram para a avaliação de desempenho das escolas e para a promoção da articulação do Estado com os municípios, estratégias essas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino (MINAS GERAIS, 1993).

Nas pesquisas em documentos oficiais do Estado de Minas Gerais, encontramos o Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais – Pró-Qualidade, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em abril de 1993, que traz a autonomia das escolas estaduais no sentido de fortalecimento da gestão democrática e na capacitação dos gestores para a autonomia, inclusive nos projetos que são desenvolvidos na escola.

- a) comprometida com a meta de redução da repetência e melhoria da qualidade do ensino;
- b) associada a mecanismos de avaliação externa que possibilitem a prestação de contas dos resultados produzidos pela escola em termos de aprendizagem seus alunos;
- c) exercida dentro dos princípios da gestão democrática consagrados pela Constituição Federal e a Constituição do Estado;
- d) que exige como pré-requisito mecanismos legais e institucionais para segurar a transferência de recursos financeiros, materiais e humanos para as escolas;
- e) que implica na existência de instrumentos efetivos não só para tomar decisões como para implementá-las;
- f) que requer

⁴ Apoiamo-nos em Barroso (1996) para situar o conceito de autonomia nesta pesquisa, em que se pressupõe a ação possível dos sujeitos em agir conforme normas próprias, sem que isso signifique absoluta liberdade ou independência, pois “autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações” (BARROSO, 1996, p.17). O autor conclui, reafirmando uma concepção de autonomia que, para ele, é “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (BARROSO, 1996, p.17).

capacitação da escola para exercer uma gestão autônoma e democrática (MINAS GERAIS, 1993, p. 24).

A gestão proposta pelo governo de Minas Gerais está baseada no projeto Qualidade Total, cujas etapas de implantação e avaliação são passíveis de serem quantificadas, permitindo o monitoramento constante das escolas e dos professores, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

Na gestão, os projetos são monitorados pelo cumprimento de metas. O Estado de Minas Gerais, para definir as metas do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), alicerça-se nas metas dispostas no Plano Nacional da Educação (PNE). Este determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, sendo que o último plano nacional, aprovado em 2014, estipulou metas até 2024 (BRASIL, 2014). Já o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) é um instrumento de planejamento do Estado de Minas Gerais para o período de 2016-2027, que contempla metas específicas para a educação.

O desafio é o de propiciar uma educação de qualidade, demandando a adoção de diversas estratégias e ações nos mais diversos níveis de responsabilidade, bem como uma estruturação pedagógica adequada. Nesse contexto, o desenvolvimento das ações e projetos pedagógicos exige uma articulação entre os diversos atores envolvidos nesse processo, tarefa desempenhada pelo supervisor pedagógico, professores, diretores e estudantes.

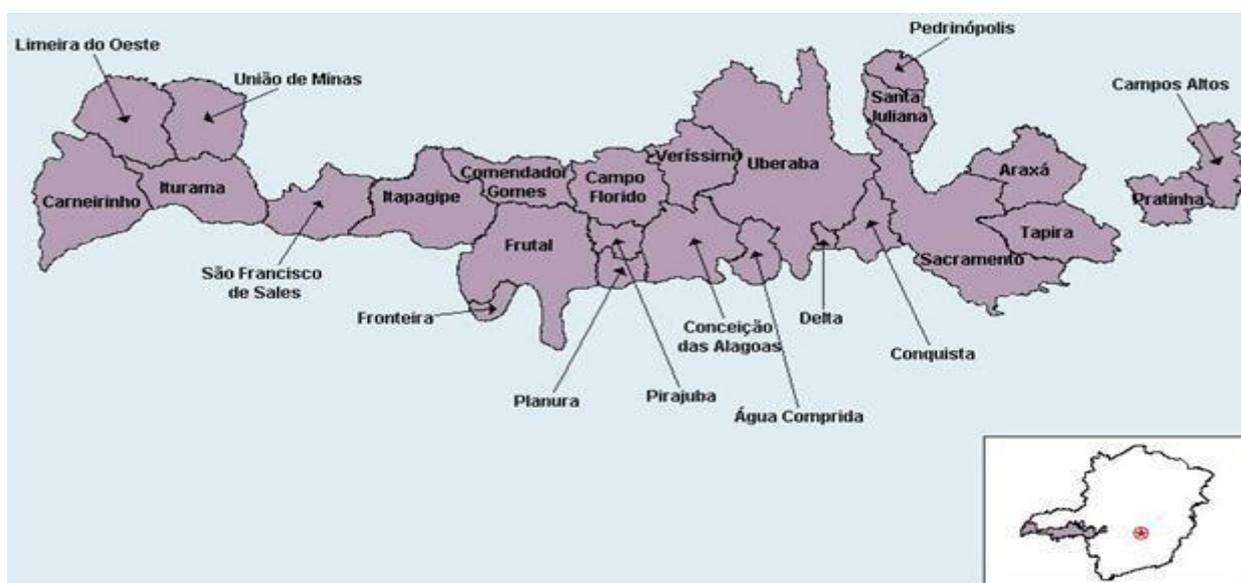
1.2 SRE – Uberaba/MG

A Superintendência Regional de Ensino de Uberaba – SRE - Uberaba é o órgão da SEE/MG em nível regional, cuja função é de promover as ações de supervisão técnica, orientação normativa, coordenação e implantação da política educacional do Estado.

O município de Uberaba onde localiza-se a sede da SER-Uberaba, possui uma área de 4.524 m² e tem como bioma predominante o cerrado. A economia do município é a 7^a do estado de Minas Gerais e a 72^a do país. O segmento de prestação de serviços é responsável pela maior parcela da movimentação financeira do município (58,03%), seguido pela indústria, com 32,80%, e pela agropecuária,

que responde por 9,17% do montante total. O município de Uberaba tem Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,834 e uma taxa de longevidade de 73,93 anos, uma das maiores do país (DATASUS, 2012). A SRE-Uberaba atende a 25 municípios, a saber: Água Comprida, Araxá, Campo Florido, Campos Altos, Carneirinho, Comendador Gomes, Conceição das Alagoas, Conquista, Delta, Fronteira, Frutal, Ibiá, Itapagipe, Iturama, Limeira do Oeste, Pedrinópolis, Pirajuba, Planura, Pratinha, Sacramento, Santa Juliana, São Francisco de Sales, Tapira, Uberaba, União de Minas e Veríssimo, ilustrados na figura 1.

Figura 1 - Municípios atendidos pela SRE Uberaba

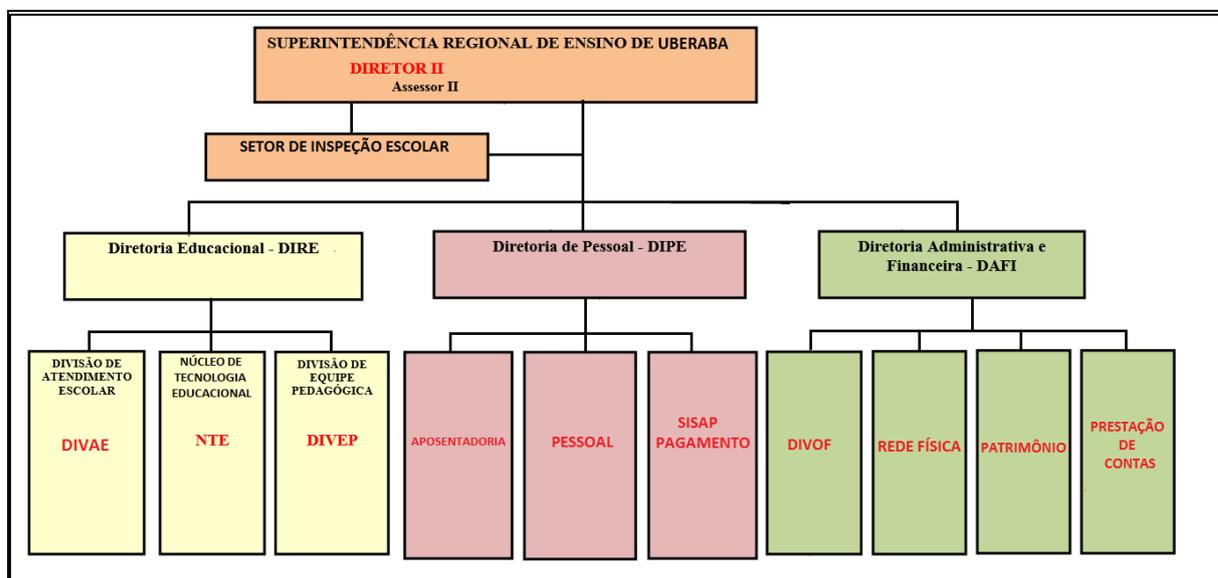


Fonte: SRE- Uberaba, 2017

Na composição da rede estadual, existem 95 instituições estaduais, 193 escolas municipais, 03 escolas federais e 117 escolas particulares, em um universo de 152.595 alunos atendidos pela SRE Uberaba. Esta deve promover ações de implantação e coordenação das políticas estaduais de educação; orientação na elaboração, acompanhamento e avaliação de planos e projetos educacionais; desenvolvimento dos recursos humanos, organização do atendimento escolar e apoio ao aluno e sua família; proposição de convênios; planejamento e coordenação de ações administrativas e financeiras que garantam o desempenho de suas atividades, coletando e organizando dados e informações educacionais de sua jurisdição (MINAS GERAIS, 2017).

Para atender a todas as demandas dos municípios circunscritos, a SRE-Uberaba possui a estrutura organizacional apresentada na figura 2:

Figura 2 - Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba



Fonte: SRE- Uberaba, 2017

De acordo com a estrutura orgânica da SEE-MG, disponível em sua página oficial da internet, a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba é classificada como porte II, pois preenche os requisitos de até 48 (quarenta e oito) unidades. Os parâmetros de classificação estão no Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais. O estabelecido para essa organização administração leva em conta o art. 72 do Decreto nº 45.849/2011 que dispõe sobre a Diretoria Educacional e tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais (MINAS GERAIS, 2011).

As subdivisões da Diretoria Educacional (DIRE) são: Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE), Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) e Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Todas as divisões são importantes para a manutenção e o controle das escolas estaduais. Porém, como o foco do trabalho é o pedagógico, daremos uma atenção especial à Diretoria Educacional.

Para atender a esse número de escolas e especificidades educacionais, o município de Uberaba possui o quantitativo de docentes exposto na figura 3.

Figura 3 - Total de docentes que atuava na rede escolar do município de Uberaba/MG segundo nível de ensino, 2015

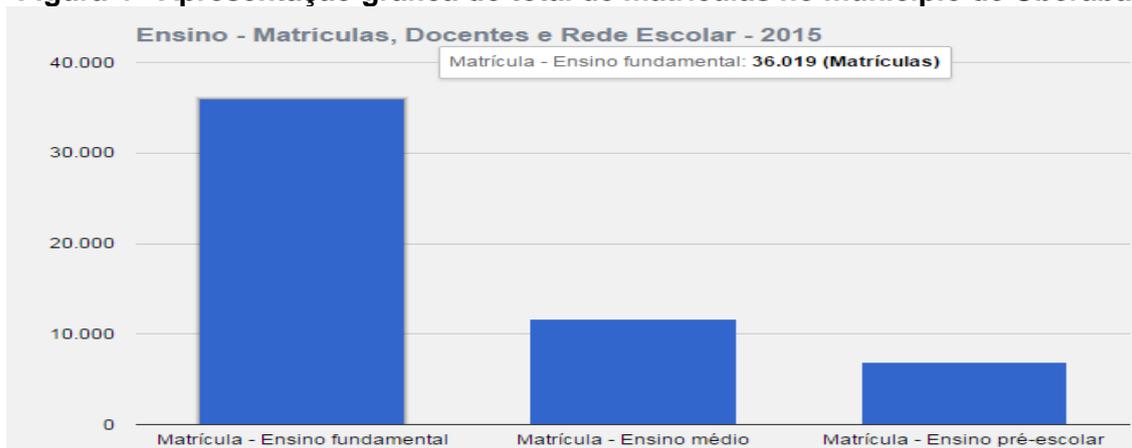
Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar - 2015		
Docentes - Ensino fundamental	2.061	Docentes
Docentes - Ensino médio	882	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar	515	Docentes

Fonte: IBGE, 2016.

Como se pode notar, a figura 3 traz os dados de 2015, onde apresenta dados do número de docentes da rede de ensino da cidade de Uberaba referentes ao ano de 2015, seja pública ou privada, que atuam na Educação Básica. Percebemos a concentração de mais de duas vezes de docentes vinculados ao Ensino Fundamental, ou seja, a maioria dos profissionais da educação em Uberaba exerce as funções nessa etapa educacional.

Na rede escolar do município de Uberaba-MG, no ano de 2015, foram efetivadas 36.019 matrículas no Ensino Fundamental, 11.641 matrículas no Ensino Médio e 6.892 matrículas no ensino pré-escolar, conforme figura 4, a seguir. Esse quantitativo de professores justifica-se devido a demanda de alunos matriculados no município.

Figura 4 - Apresentação gráfica do total de matrículas no município de Uberaba, 2015



Fonte: IBGE, 2016.

Esses dados ainda nos mostram que Uberaba é a maior cidade gerida pela SRE-Uberaba, que faz a gestão de uma região composta por 25 municípios.

Depois de apresentadas as características da SRE, passamos, na seção seguinte, para a escola estadual, lócus de nossa pesquisa.

1.3 Descrição da escola estadual escolhida como lócus da pesquisa

A escola estadual escolhida para constituir o lócus da pesquisa, criada por Decreto Estadual em 1966, tem, como atos legais que dão amparo ao seu funcionamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Parecer do Conselho Estadual de Educação, regulamentado por Decreto Estadual e resoluções da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais

[...] que dispõem sobre a organização e o funcionamento do Ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Contemplam de maneira articulada a alfabetização e o letramento que possibilitam e ratificam os objetivos gerais da Educação, da Democracia, da Equidade e da justiça social. O aluno deve ser capaz de compreender a cidadania como exercício de direitos e deveres, com posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações do cotidiano. E a Resolução 451/03, que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino (ESCOLA CASTELO MÁGICO, 2015).

A escola pesquisada possui capacidade física e pedagógica para atender a crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, recebendo alunos

de diversas regiões da cidade. Seu Nível Socioeconômico (NSE) é de 6,0⁵. Esse índice coloca a escola que recebem alunos com nível socioeconômico médio, ou seja, por ser uma escola localizada na parte central da cidade, os bairros que a circunvizinha são de classe média baixa e baixa, motivo pelo qual aferiu o indicador 6,0.

A instituição recebe estudantes do Ensino Fundamental desde os anos iniciais até os finais, ou seja, do 1º ao 9º ano. No ano de 2016, contou com um total de 660 alunos atendidos nos turnos matutino e vespertino. No tempo integral, temos três turmas de crianças do 1º ao 5º ano e uma turma atendendo ao 6º e outra ao 7º ano.

O objetivo principal da escola, conforme pode ser visto em seu Projeto Político Pedagógico, é a formação educacional integral, visando formar o aluno cidadão, com redimensionamento nas diversas ações pedagógicas interdisciplinares, que enfocam as experiências do educando e a comunidade escolar, buscando incorporar o lema da escola: “Ser Através da Verdade”.

Consta no Projeto Político Pedagógico da Escola que a formação do estudante para viver nessa sociedade desejada deve ser paralela às necessidades que a vida poderá lhe proporcionar, conter uma formação moral que respeite a vivência de mundo do aluno, estimulando as opiniões embasadas em saberes adquiridos.

A distribuição dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem está definida em consonância com a Lei nº 9.394/96, que flexibiliza a organização da Educação Básica, e reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola, conforme descrito no quadro 1.

⁵⁵ NSE é um indicador que sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes semelhantes em relação a essas características. Para tal, os alunos preenchem um questionário cujas respostas tabuladas têm um valor numérico variável de -3 até 3. Posteriormente, ele é convertido para uma escala de 0 a 10 e, em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto” (QEDU, 2016).

Quadro 1 - Organização das turmas da escola pesquisada

ANOS INICIAIS			
CICLO	QDE TURMAS	DURAÇÃO	TURMAS
ALFABETIZAÇÃO	04 TURMAS	3 ANOS	1º, 2º e 3º anos
CICLO COMPLEMENTAR	04 TURMAS	2 ANOS	4º e 5º anos
ANOS FINAIS			
CICLO	QDE TURMAS	DURAÇÃO	TURMAS
CICLO INTERMEDIÁRIO	06 TURMAS	2 ANOS	6º ano e 7º anos
CICLO DA CONSOLIDAÇÃO	06 TURMAS	2 ANOS	8º e 9º anos
TEMPO INTEGRAL			
TEMPO INTEGRAL	QDE TURMAS	DURAÇÃO	TURMAS
PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	05 TURMAS	Turnos Alternados	(1º ao 5º e 6º e 7º anos)

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP.

Percebemos que, devido ao tamanho da escola e à quantidade de alunos, que totalizam 660, 374, no período matutino e 286, no vespertino, podem ocorrer ruídos de comunicação e descompasso de ações referentes à rotina e também aos projetos desenvolvidos na escola. Esses ruídos surgem da troca de professores, onde a sua maneira de trabalhar com os alunos difere das demais do turno vespertino e de certa maneira prejudica o trabalho coletivo, a equipe administrativa da mesma forma, e isso reforça a necessidade de diálogo e de alinhamento administrativo e pedagógico para o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas da instituição conforme já destacamos. A seguir abordaremos as práticas pedagógicas e o currículo da escola.

1.3.1 Práticas pedagógicas e currículo da escola

O currículo da escola, aqui analisada, é elaborado a partir das diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais do Estado de Minas Gerais, que deverão ser alcançadas seguindo as orientações dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e

do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), pois a rede estadual de ensino baseia-se nas diretrizes do CEALE no tocante à alfabetização e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Os cadernos de orientação foram articulados para proporcionar uma educação de qualidade e em consonância com a política educacional estadual. Na percepção de tais órgãos, deve-se priorizar o ser humano, ajudando os alunos a construírem habilidades de como aprender a aprender, construindo com ética o processo⁶.

O currículo, que deve se voltar para a formação humana, pode introduzir novos conhecimentos que não se limitam àqueles relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais ou aos seus conhecimentos do cotidiano. Lopes e Macedo (2011, p. 26) afirmam que “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais deve agir em sociedade”. Dessa maneira, a escola, por meio de seu currículo, precisa preparar-se para socializar os conhecimentos escolares e para facilitar o acesso ao estudante a outros saberes, ou seja, o desenvolvimento social do ser humano é gestado, também, no ambiente escolar.

Nesse contexto, a escola busca legitimar o aluno, garantindo-lhe o aprendizado do pensar e do criar, em um ambiente de sociabilidade, onde o respeito mútuo, a solidariedade, a ética possam ser vivenciados. Educar para a cidadania é educar para a responsabilidade - uma ação intrinsecamente ligada aos acontecimentos da vida social, da criatividade e da inovação, pertinentes à convivência humana em suas diversas dimensões: o ambiente, o letramento, a cultura, a sexualidade, a saúde.

A legislação educacional do estado de Minas Gerais prevê que, do 1º ao 5º ano de escolaridade, os conteúdos curriculares devem ser abordados de forma interativa e contextualizada, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCN, os Cadernos de Orientações SEE/CEALE, os Guias de Alfabetização, o Dicionário do Professor SEE/SIAPE, os livros didáticos e as demais orientações da SEE. Também se deve considerar o tempo destinado ao Ensino

⁶ O CBC é uma proposta de organização curricular para as diferentes áreas do conhecimento. O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) é um órgão da Faculdade de Educação da UFMG com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

Fundamental, a fim de garantir uma progressão sem interrupções, prestando uma assistência particularizada específica e emergencial.

Sobre a concepção da teoria do currículo, Silva (2013) a define como:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado; [...] sendo sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. (SILVA, 2013, p.14-15).

A defesa da perspectiva de um currículo interdisciplinar só faz sentido quando propicia uma nova visão de escola, que precisa ser criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber. Nesse contexto, a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida, paralelamente à sua integração aos outros componentes curriculares, de forma harmoniosa.

No Projeto Político Pedagógico da escola, sua metodologia baseia-se na gestão da alfabetização e letramento, voltando-se para a construção do conhecimento e do reconhecimento do sujeito e do exercício da cidadania, tendo em vista a inclusão social, reforçando a reorganização da escola baseada em uma nova concepção do conhecimento, operando com teorias de aprendizagem, estratégias para todos os conteúdos didáticos de forma a organizar o ensino superando as práticas pedagógicas.

Sabemos que a alfabetização tem início antes mesmo do ingresso da criança na escola e se formaliza com a aquisição do código escrito, já que a cultura escrita perpassa a sociedade humana. Para Soares (2004), conforme apontado na introdução deste estudo, o letramento sobrepõe o domínio do código e constitui-se como prática social em várias situações da vida do indivíduo, “já que a função primária da escola, como instituição, é proporcionar ao aluno acesso à leitura e à escrita, sendo responsável por formalizar esse processo” (SOARES, 2004, p.23).

Após apresentarmos as linhas gerais da escola sobre as práticas pedagógicas, passamos para os subsídios que a escola oferece no tocante ao material didático e instrumental para as aulas. A escola disponibiliza data-show, TV, sala de informática, sala de recurso, jogos pedagógicos e adaptados, e livros em áudio para atender aos alunos com deficiência.

No que se refere à gestão escolar como articuladora dos conteúdos curriculares que são desenvolvidos por meio de planejamentos, o grande desafio é mobilizar toda a equipe pedagógica para operacionalizar o planejamento de forma que se possam desenvolver ações de recuperação das deficiências daqueles alunos ou turmas, utilizando o material didático e pedagógico disponível na escola, como também outras atividades que complementem e consolidem o conteúdo em andamento. Para tal, faz-se uso da prática do trabalho em grupo, na tentativa de proporcionar ao aluno condições favoráveis ao seu aprendizado e convívio social. Assim, a equipe gestora tenta mobilizar a comunidade escolar para que esse item do Projeto Político Pedagógico seja cumprido. Toda a execução desses planejamentos tem o acompanhamento da equipe de supervisores educacionais da escola.

A referência para elaboração do planejamento pedagógico anual é uma avaliação diagnóstica interna realizada no início do ano letivo, na segunda quinzena do mês de fevereiro. Essa avaliação foi reestruturada a partir do ano de 2017, com base em estudos realizados nos quais se destacou a necessidade de turmas heterogêneas para a complexidade e arranjo da sala de aula. Anteriormente, a enturmação era feita de forma diferente, inclusive a mensuração dos resultados. A ótica da avaliação atualmente é avaliar o que os alunos conseguiram apreender, considerando o que está previsto para o currículo entre os anos/séries. No início do ano, os professores regentes elaboram a avaliação, sendo o resultado obtido considerado como indicador para traçar o planejamento anual a partir dos direitos de aprendizagem.

O conviver com as diferenças necessita de um cuidado para se trabalhar, principalmente partindo de uma perspectiva de respeito às particularidades de cada aluno. Desse modo, com a enturmação, buscou-se a heterogeneidade, promovendo uma mesclagem de alunos com diferentes desempenhos a fim de que os alunos possam auxiliar-se mutuamente.

O reagrupamento de alunos é uma estratégia utilizada pela escola para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos, buscando alternativas para equilibrar o perfil cognitivo da turma e também a minimização dos conflitos comportamentais. Cabe destacar ainda que os alunos que necessitam de cuidados

especiais, mediante laudo médico, são encaminhados para a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE (Sala Recurso), preferencialmente no contraturno de estudo ou em casos autorizados, no próprio turno em que o aluno estuda.

Assim, a escola pesquisada tem uma sala de AEE que atende a 08 alunos laudados. Como recebe alunos com diversas dificuldades de aprendizagem e também com deficiência, busca, por meio dos recursos disponíveis na escola, proporcionar um espaço que propicie o seu bem-estar e a sua integração de forma natural, não apenas com os colegas de sala de aula quanto da escola em geral. Toda essa sistemática passa por um processo de avaliação e de revisão das ações e projetos inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola.

A escola que se constitui como lócus de pesquisa, orienta-se conforme a Resolução nº 451/03, definindo, no capítulo IV, a organização do tempo escolar:

Art. 11 A jornada escolar no Ensino Fundamental deve ser de, no mínimo, 4 horas de trabalho diário, excluído o tempo destinado ao recreio.

Art. 12 Respeitados os dispositivos legais, compete à escola proceder à organização do tempo escolar no ensino fundamental e médio, assegurando a duração da semana letiva de 05 (cinco) dias.

Art. 13 Poderá ser organizado horário escolar, com aulas geminadas de um mesmo Componente Curricular, para melhor desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem (ESCOLA CASTELO MÁGICO, 2015).

Na elaboração do cronograma escolar, a escola atende à legislação atual, com possíveis flexibilidades de autonomia, consoante as necessidades mais prioritárias do ano, estabelecidas em votações democráticas com docentes, discentes e o colegiado.

Ao elaborar o planejamento de ensino anual, os professores, junto com o supervisor e a direção, estabelecem, a partir das diretrizes curriculares, os eixos temáticos que serão prioritários para atender ao anseio da comunidade escolar local e, principalmente, para consolidar os direitos de aprendizagem que foram considerados críticos no resultado da avaliação diagnóstica. Assim, a equipe delibera e elabora o cronograma escolar.

A última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada foi reformulada em 2014, com a participação de toda a equipe da escola (equipe gestora, equipe administrativa, equipe pedagógica e professores) que estavam exercendo suas funções laborais na época. Alguns profissionais que participaram

dessa reformulação do PPP já não fazem parte do quadro de servidores da escola por não serem efetivos, uma vez que, anualmente ou quando surge uma demanda pela desistência do professor pelo cargo ocupado, é realizado o processo de designação de funcionários da rede estadual de ensino.

Consta, no Projeto Político Pedagógico da instituição, que a escola tem como premissa básica o respeito às diferenças, incentivando os alunos a conviverem com a heterogeneidade. Ao reformular o PPP da escola, considerou-se que a organização das turmas deveria considerar prioritariamente o convívio entre os diferentes, cultivando, assim, o crescimento e o respeito mútuos, premissa da sociedade contemporânea, e que impacta nos projetos desenvolvidos na escola no sentido de participação inclusiva e não de segregação, ou seja, deixa-lo à margem em razão da sua deficiência ou necessidade especial.

No que tange à avaliação de aprendizagem, de acordo com o que preconizam os documentos legais, ela não deve se restringir apenas a atribuir notas, devendo ter suas raízes no processo de aprendizagem do aluno. Utilizamos os conceitos de Santos (2005) para apresentar os tipos de avaliação utilizados na escola.

Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem;

Cumulativa: neste tipo de avaliação permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia-a-dia, e usar quando necessário;

Diagnóstica: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;

Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre;

Auto-avaliação: pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem.

Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, onde se verificam as atividades, o rendimento e a aprendizagem (SANTOS, 2005, p. 23).

Assim, a avaliação da aprendizagem do aluno visa atender a seu desenvolvimento, observando se ele é capaz de ler, interpretar, criticar e concluir suas ideias de forma clara e objetiva.

Os critérios de avaliação são feitos por meio da aferição de leituras, de trabalhos individuais e em grupos, de interpretação de textos, da capacidade de criticar e concluir um determinado conteúdo. São avaliadas tanto a aprendizagem conceitual quanto a atitudinal, já que ambas são consideradas importantes no processo de aprendizagem. Os instrumentos avaliativos são avaliações escritas e individuais – observando o desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos; trabalhos complementares – observando a oralidade e a criatividade do aluno; atividades em grupo – analisando a capacidade de interação do aluno. Dessa forma, a avaliação realizada pela escola procura levar em conta o desenvolvimento integral do aluno.

A progressão se dá por meio de avaliações bimestrais, recuperação paralela, estudos orientados e estudos independentes. Os alunos do 1º ao 5º ano são avaliados por meio de conceitos. Tal avaliação é realizada com acompanhamento de aprendizagem contínua, como um mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento. Dessa forma, tem característica investigativa e processual. Os estudos de recuperação devem ocorrer concomitantemente ao processo educativo para garantir aos alunos a superação de dificuldades no seu percurso escolar. Já os resultados da avaliação do 6º ao 9º ano são estabelecidos por meio de notas, sendo importante a prevalência de aspectos qualitativos. Segundo o questionário de conceitos, as notas dos alunos são agrupadas por nível de desempenho que vão da letra A até a letra E para cada disciplina, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Nível de desempenho de notas escolares

Nível de Desempenho	Intervalo de notas
A	23 a 25 pontos no bimestre
B	18 a 22,5 pontos no bimestre
C	15 a 17,5 pontos no bimestre
D	10 a 14,5 pontos no bimestre
E	0 a 9,5 pontos no bimestre

Fonte: Elaborada pela autora com base no modelo do SIMAVE

Na rede estadual de ensino, adotam-se como pontos de composição das notas conceitos, observações acerca da produção e interesse dos alunos em sala de aula, pontuação nas avaliações de aprendizagem, trabalhos e outras atividades avaliativas adotadas pela escola. Os valores estabelecidos para cada bimestre, bem como as médias, podem ser observados na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Valores bimestrais e médias

Bimestre	Nota máxima	Média
Primeiro	25	15
Segundo	25	15
Terceiro	25	15
Quarto	25	15

Fonte: Elaborada pela autora

Para os alunos que não obtiveram as médias inferiores a 60% (sessenta por cento) do total de pontos distribuídos, outras estratégias para o alcance dos resultados são propostas, como a recuperação e o reforço escolar. São elaborados planos de intervenção para melhorar o desempenho dos alunos que se encontram nos níveis recomendável e baixo⁷. A partir dos dados individuais do SIMAVE, foi possível categorizar esses alunos e estabelecer um planejamento diferenciado para recuperá-los. Vale ressaltar que as ações a serem realizadas na escola, são informadas em reuniões pedagógicas, com corpo docente e comunidade, para galgarem o mesmo objetivo: um bom desempenho escolar dos alunos.

A questão da avaliação da aprendizagem tem se tornado um indicador de grande importância na prática docente da escola. Utilizam-se os resultados das avaliações para auxiliar nas propostas de intervenção para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de forma a identificar os pontos fortes e fracos, observar se realmente os objetivos propostos estão sendo alcançados.

Os arts. 69, 71 e 73 do título V, da Resolução nº 2197/2012, que trata da avaliação da aprendizagem, normatizam que:

⁷ Esses níveis de desempenho são referentes aos padrões de desempenho do SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da ação pedagógica, deve:

I - assumir um caráter processual, formativo e participativo;

II - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;

III - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;

IV - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos;

V - assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

VI - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo;

VII - assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos Componentes Curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente;

VIII - possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com distorção idade/ano de escolaridade.

[...]

Art. 71 A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

[...]

Art. 73 As Escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis (MINAS GERAIS, 2012).

Diante da preocupação presente no Projeto Político Pedagógico da escola, considera-se que o fracasso escolar é um problema que deve ser gerido pela escola e também pelos familiares dos alunos. No Projeto Político Pedagógico, contemplam-se projetos e propostas de intervenção que possibilitam recuperar o aluno em tempo real, por meio de acompanhamento pedagógico, mas também contamos com o apoio das famílias para auxiliar na aprendizagem dos alunos, seja no auxílio para realizar as tarefas de casa, na participação das reuniões de pais, ou em qualquer outra ação que a escola convide os pais a participar. Alguns desses itens estão estabelecidos nos projetos desenvolvidos pela escola, conforme será apresentado mais à frente.

Por ser uma escola bem localizada geograficamente e também conceituada pela sua proposta educacional, os alunos sabem da dificuldade de se conseguir uma vaga, razão pela qual o índice de evasão é baixo.

A escola pesquisada faz o acompanhamento regular da frequência dos alunos. Essa frequência é acompanhada via diário escolar e controle da especialista escolar. Consta no Projeto Político Pedagógico que o público a que a escola atende, que é heterogêneo, oriundo de todas as classes sociais, recebe tratamento igualitário, respeitando as normas e os deveres éticos e sociais de uma instituição pública.

Para atender a esse público heterogêneo, apresentaremos, no próximo tópico, a estrutura e o espaço físico da escola utilizado para ações administrativas, pedagógicas e desportivas, uma vez que os projetos precisam de estrutura para funcionar.

1.3.2 Estrutura, espaço físico da escola estadual pesquisada

A escola pesquisada, como fora anteriormente mencionado, atende a alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, nos turnos matutino e vespertino. No período matutino, são atendidos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, também, alunos do Projeto Educação em Tempo Integral, de 1º ao 5º ano. No período vespertino, a escola atende a alunos dos anos iniciais (1º ao 5º) e (6º e 7º anos).

De acordo com a seção anterior, na escola existe uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala Recurso. Essa sala tem como objetivo principal promover o atendimento especializado aos alunos inseridos no ensino regular e que apresentam algum tipo de necessidade especial. A escola foi a primeira da região a realizar projetos de inclusão, tendo sua infraestrutura sido adaptada para receber alunos com necessidades especiais

Em sua rede física, a escola possui uma sala de vídeo, um laboratório de informática, treze salas de aula, banheiros masculino e feminino, biblioteca, quadra esportiva coberta, sala de professores, secretaria, sala de supervisão, sala recurso,

cantina, pátio para atividades recreativas, sala de vice-direção e sala da direção. A área total da escola é de 2.666 m².

Segundo relatório dos bens patrimoniais, a escola pesquisada tem como equipamentos permanentes:

- equipamentos de comunicação e telefonia: telefone sem fio, impressora fax;
- equipamentos de informática: computadores com acesso a internet, impressoras, monitores, teclados, conversor e estabilizador;
- equipamentos de som, vídeo, fotográfico e cinematográfico, aparelhos de som, aparelhos de televisão, DVDs, rádios gravadores, microfones, amplificadores, caixas de som, máquina fotográfica digital e data show e sinal musical computadorizado;
- máquinas, aparelhos, utensílios e equipamentos de uso administrativo: máquinas de escrever em Braille, máquinas de escrever, máquina de xerox, liquidificador industrial, retroprojetores, máquina de podar grama, forno elétrico, freezers, geladeiras, fogões industriais, ventiladores de teto e de parede, calculadora eletrônica; guilhotina, telões de projeção, notebook, internet wireless;
- mobiliário: mesas de fórmica, de madeira, de aço, para impressora, cadeiras, poltronas, bancos, armários, carteiras, armários e estante de aço, fichários e arquivos de aço e racks de madeira bege;
- segurança eletrônica: alarme de proteção na Sala Recurso, Laboratório de Informática, Supervisão, Sala de Vídeo;
- Outros materiais permanentes: porta-carimbo, porta-chaves, relógios de parede, suportes para água, pedestal para microfone, tacho de cobre, painéis de alumínio, murais de parede, painéis de pressão, para-raios, aparelho, antena e controle de parabólica, globo, botijões de gás, gás industrial, aparelhos telefônicos, bacias, escadas, bebedouros, caldeirão e bandeiras da escola e do Brasil.

Além disso, a instituição conta, na biblioteca, com um acervo diversificado, composto por enciclopédias, gramáticas, dicionários, livros paradidáticos, literários e

revistas. Conta também com servidores atuando nos dois turnos de trabalho. Por essa disponibilidade, os professores são incentivados pelo gestor a utilizar, durante suas aulas, quando possível, os recursos existentes, oferecendo alternativas de atividades pedagógicas. Porém, o cotidiano da escola os professores utilizam pouco esse recurso, se atendo ainda a aulas expositivas e a biblioteca acaba ficando em segundo plano. A utilização desses recursos é considerada pequena, tendo em vista as inúmeras possibilidades pedagógicas de sua utilização. A escola dispõe de espaços tais como pátios e jardins, que são utilizados para atividades ao ar livre. A escola também disponibiliza aos alunos laboratório de Informática e de Ciências, para proporcionar aos alunos aulas que saiam da rotina, tornando-se mais prazerosas para os alunos.

Há também a sala de informática composta de dezoito computadores para serem utilizados nas aulas que são ministradas com conteúdos pedagógicos, utilizados como recursos interativos, com o objetivo de aproximar a realidade dos alunos à sala de aula, e, também, de oportunizar àqueles alunos que não têm acesso à informatização em seus lares uma oportunidade de aprender e interagir com o novo.

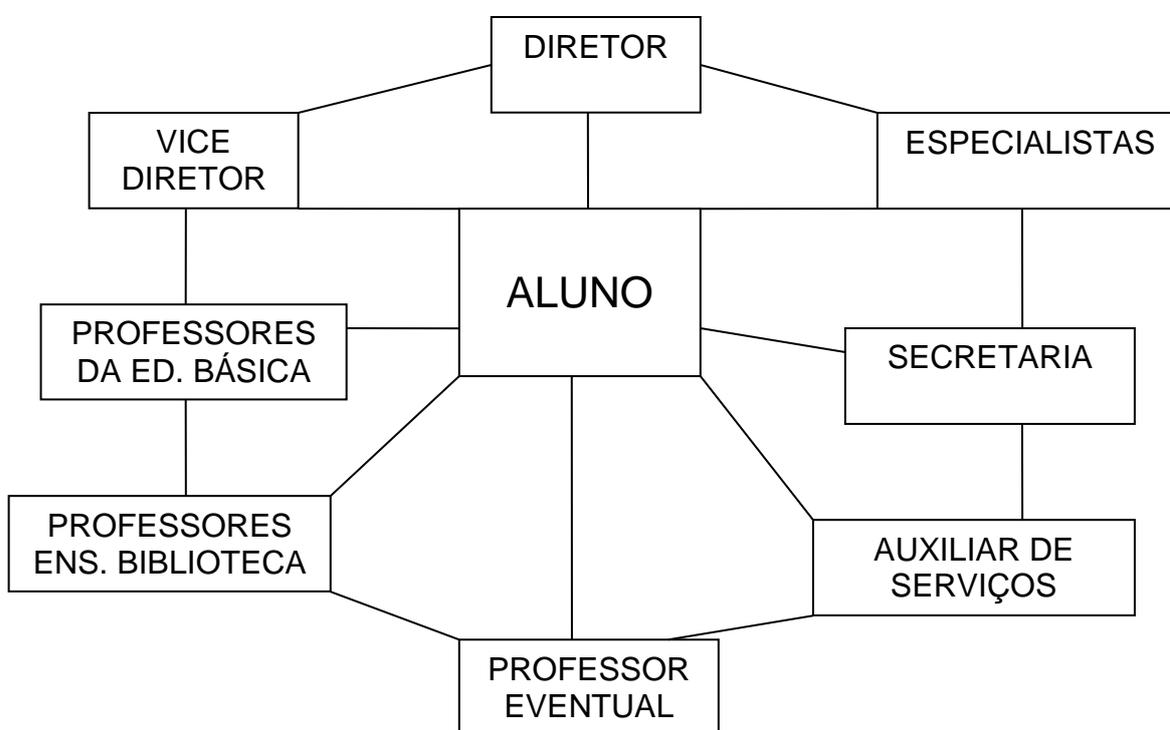
A sala de vídeo tem como objetivo enriquecer a aprendizagem do aluno do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de um trabalho com filmes educativos, noticiários, documentários e filmes relacionados aos conteúdos ministrados pelos professores, como forma de enriquecimento do conhecimento do educando.

Diante da descrição de todos os espaços disponíveis na escola, conseguimos assim abarcar o que está disposto na LDB, em seu art. 15, que trata sobre a democratização da escola refletindo na participação coletiva da comunidade escolar, ratificada, no Projeto Político-Pedagógico da escola, sobretudo, no atendimento à diversidade (BRASIL, 1996). Bem anterior à ênfase dada à escola inclusiva, essa instituição já ampliava, cotidianamente, a consciência social crítica de cidadania, com uma crescente igualdade de direitos entre cidadãos, com a convivência assídua dos professores, dos alunos, com a aquisição de materiais pedagógicos para a Sala Recurso, adquiridos por meio da Caixa Escolar e das campanhas comunitárias.

1.3.3 Recursos humanos e os projetos desenvolvidos pela escola

A escola pesquisada conta com uma equipe de professores especialistas, alunos e comunidade escolar, conforme exposto na figura 6 e na tabela 3 apresentadas a seguir.

Figura 5 - Organograma de funcionamento da escola pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora a partir da estrutura organizacional da escola.

Atualmente, a estrutura de funcionários da escola pesquisada conta com profissionais da educação atuando em diversas áreas, conforme descrição na tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Composição de pessoal da escola pesquisada

FUNCIONÁRIOS/ FUNÇÃO	VÍNCULO	
	Efetivo	Designado
Diretora	01	-
Vice-Diretora	01	-
Professor de Geografia	01	01

ATB - Assistente Técnico de Educação Básica	02	02
ASB - Auxiliar de Serviços de Educação Básica	-	10
Educ. Integral – Ed. Física	-	01
Matemática	03	01
Educ. Integral – Grafite	-	01
Supervisora	02	-
Secretária	-	01
Regente de Turma – Ed. Integral	-	04
Regente de Turma	01	-
Artes	-	01
Ciências	02	-
Português	01	02
Inglês	-	01
História	-	02
Educação Física	02	-
Professor Eventual	-	01
Educ. Integral – Brinquedos	-	01
Prof. para uso da Biblioteca	02	-
Educação Religiosa	-	01

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da escola no ano de 2016.

A lista acima, referente ao ano de 2016, foi elaborada no mês de outubro. A realidade funcional está se modificando muito, uma vez que, até o ano de 2015, existia uma maior estabilidade em virtude da Lei Complementar nº 100/2007⁸, o que garantia uma sequência nos projetos pedagógicos da escola pela manutenção da equipe. Com as alterações no quadro funcional ocorridas a partir do desligamento dos funcionários efetivados nessa lei, foi exigido da escola um maior controle nos registros dos projetos realizados, como forma de superar possíveis falhas oriundas da descontinuidade dos projetos.

A equipe pedagógica que acompanha os projetos é composta pelos supervisores educacionais, professores e equipe gestora. Como existe uma instabilidade no serviço de Supervisão Pedagógica, a rotatividade nos funcionários que compõem a equipe tem atrapalhado a realização das intervenções e práticas pedagógicas, prejudicando a atuação junto aos professores e alunos, devido à falha na sua continuidade e consolidação. Nos dados elencados na tabela 3, percebemos a existência de duas supervisoras pedagógicas efetivas.

⁸ A lei complementar nº. 100, publicada no ano de 2007, efetivou servidores designados na Educação sem realização de concurso público. Essa lei foi considerada inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal em 2014.

Antes de as supervisoras atuais assumirem seu cargo efetivo, a supervisão sofria modificações e atrapalhava a manutenção dos projetos pedagógicos. Além disso, foi notado a inexistência dos processos e procedimentos trans e interdisciplinares, o que tende a impactar os processos de acompanhamento da aprendizagem.

Durante a pesquisa, percebemos também que cada profissional da área de supervisão tem uma forma específica de trabalhar, fazendo com que todos os projetos já construídos não tivessem uma sequência. Ao saírem da escola, ainda ocorreram situações em que os registros dos projetos e planos foram levados com os supervisores, prejudicando a manutenção e a rearticulação de processos que produziam efeitos. Quando da realização do piloto do grupo focal, surgiram evidências de o problema ser ainda mais amplo do que apenas a passagem do supervisor na escola.

Com as nomeações dos novos funcionários, ocorrida a partir do ano de 2016 e ainda com o fim da Lei Complementar nº 100/2007, o quadro funcional da escola foi modificado, de modo que, no ano de 2017, houve uma estabilização da equipe e, conseqüentemente, tem sido possível proceder à continuidade dos trabalhos desenvolvidos. Como trabalho em equipe é um dos elementos para a formação do cidadão questionador, responsável, honesto e dedicado, a escola conta com uma equipe dinâmica, que busca melhorias para o desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Moran (2009) enfatiza que o professor é quem deve gerenciar o processo de aprendizagem, coordenar o andamento, o ritmo, gerir as diferenças e as convergências. Para que cumpra o seu papel, o professor precisa ele mesmo saber como selecionar a informação necessária. Entram em ação, nesse momento, as práticas que cada docente exercitou ao longo da vida profissional e acadêmica. Daí a necessidade do compartilhamento dessas práticas, integrando o extenso quadro de desafios que a educação enfrenta.

A escola pesquisada, apesar de ser central, atende a um público de vários bairros circunvizinhos, pois a região central da cidade de Uberaba tem característica mais comercial. Recebe ajuda de algumas empresas que patrocinam os projetos que são desenvolvidos na escola, inclusive os projetos interdisciplinares que contam

com parcerias de empresas da cidade que têm responsabilidade social e que realizam projetos junto às escolas da cidade.

Como estamos falando de projetos interdisciplinares, um fator relevante que levantamos a partir do grupo focal com os professores para dar sustentação à pesquisa é de que os projetos não são desenvolvidos de forma articulada, uma vez que, como os próprios professores reconhecem, não há, ainda, um diálogo entre eles que lhes propicie a realização de um trabalho efetivamente coletivo.

Anualmente são realizados passeios de lazer e culturais, buscando uma educação global para a vida e que evidencie o ser humano como foco principal em sua formação ética e intelectual.

Elencamos, no quadro abaixo, alguns projetos desenvolvidos na escola que estão inseridos no contexto e na temática da pesquisa. Trata-se de projetos que tiveram mais expressividade e movimento na escola.

Quadro 2 – Projetos da Escola voltado para o letramento

Nome do Projeto	Descrição do Projeto
Projeto Oficinas de Leituras	O Projeto Oficinas de Leituras visa ao desenvolvimento das habilidades de leitura e expressão oral e escrita dos alunos para estimular o exercício da cidadania e o protagonismo social. Público alvo são alunos do 1º ao 5º ano.
Projeto a hora do conto	O projeto a hora do conto busca conscientizar as crianças para o hábito de leitura, para a formação aluno leitor, para saber ouvir, se concentrar, para o prazer, e tem um formato que toda criança gosta: conta histórias. Outro diferencial desse projeto é desenvolver a expressão oral e a espontaneidade da criança através da valorização das diferentes opiniões e informações contidas no conto, e também despertar possibilidades diferenciadas de compreensão da realidade. A hora do conto acontece mensalmente e todas as turmas de cada série se reúnem para ouvir o conto e interagir com a contadora de histórias. Público alvo são alunos do 1º ao 4º ano.
Projeto roda de leitura	O projeto roda de leitura busca criar situações que desperte nos alunos o interesse pela leitura, e aproxima-los do universo escrito para que eles possam manusear livros e contemplar as imagens e ilustrações. O público alvo são alunos do 1º ao 5º ano e acontece quinzenalmente na biblioteca da escola.
Projeto ler com prazer	O Projeto ler com prazer tem o objetivo é aproximar os alunos do universo escrito e dos portadores de escrita (livros, revistas, gibis) e a partir desse contato os alunos definem suas preferências e constrói seus próprios critérios para selecionarem o que vão ler. A pretensão desse projeto é fazer com que construam o hábito de ler, familiarizar com as estórias e ampliar seus repertórios. Os alunos tem a opção de ler e construir um texto, desenho ou dramatizar o

	que leu, porém não é algo imposto e sim de acordo com a vontade do aluno. O público alvo são alunos do 1º ao 5º ano e acontece semanalmente na biblioteca da escola.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da escola

Quadro 3 – Principais projetos desenvolvidos da escola pesquisada

Nome do Projeto	Descrição	Alunos participantes	Informações complementares
Ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos por meio dos gêneros textuais orais e escritos	<p>O projeto busca possibilitar a apropriação dos fundamentos necessários à formação inicial dos futuros professores e à formação continuada da professora supervisora, por meio das atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas pelos alunos bolsistas do PIBID⁹ da Universidade de Uberaba - UNIUBE, com a participação da professora supervisora e a coordenação.</p> <p>O objetivo principal é trabalhar a constituição autora e leitora dos alunos no Ensino Fundamental, tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita detectadas em pesquisas e estudos.</p> <p>Foram realizadas atividades de leitura e de produção de texto tendo como objeto de ensino o texto em sua diversidade de gêneros e suportes. Partindo do texto narrativo, que é a estrutura textual mais conhecida pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, planejamos um conjunto de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula e outros espaços como biblioteca, sala de informática etc.</p>	<p>374 alunos do período matutino</p> <p>Professores de Língua Portuguesa com auxílio de 12 alunos do PIBID.</p>	Duração de 1 ano.
Projeto feira de linguagens: sequências didáticas para o ensino do gênero textual - exposição oral	<p>O projeto tem o objetivo de estimular o trabalho em equipe, como desenvolver atividades na Língua Portuguesa (escrita e oral), na Geografia (localizações), História (fatos-acontecimentos), Ciências (ser humano e o ambiente) e Artes (expressões faciais-corporais), de forma interativa e criativa, mediante estilos musicais, sustentabilidade e sono.</p> <p>São desenvolvidas atividades que abrangem aspectos como a música, a sustentabilidade, a notícias, o entretenimento.</p>	<p>374 alunos do período matutino</p> <p>Professores de Língua Portuguesa com auxílio de 12 alunos do PIBID.</p>	Duração de 1 ano
Projeto aprendendo lidar com dinheiro.	Estudo do sistema monetário. Atividades desenvolvidas com crianças na faixa etária entre sete e oito anos a partir das quais damos início aos estudos do sistema monetário em	<p>28 alunos</p> <p>Segundo ano das séries</p>	<p>Professora regente da turma.</p> <p>Iniciou em 2016 e está em</p>

⁹ (PIBID) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 15 abr. 2017.

	Matemática, trabalhando de forma lúdica, ensinando a lidar com o dinheiro e com listas de compras, pedindo que as crianças juntem embalagens de produtos consumidos em casa para montarmos um Mini Mercado .	iniciais do ensino fundamental, período vespertino	andamento
Plano de Ensino de acordo com os CBCs e CEALE ¹⁰	Anualmente, no primeiro bimestre, toda a comunidade escolar se reúne para elaboração do plano de ensino de acordo com CBCs e CEALE.	Todos os professores e membros da comunidade.	Acontece todo início do ano letivo.
Projeto Mostra Científica e Cultural	A Mostra Científica e Cultural tem por objetivo expor trabalhos realizados pelos nossos alunos, para toda a comunidade educativa da escola.	Todos os alunos do matutino e vespertino	Todos os professores regentes. No final do ano em novembro - tudo que professor trabalhou durante o ano, a culminância se dá na quadra para toda a escola.
Olimpíadas de Matemática	A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) tem como objetivo estimular o estudo da Matemática e revelar talentos na área. A escola participa todo ano. Além de preparar os alunos para participarem da OBMEP, a escola busca através desses momentos, proporcionar atividades agradáveis envolvendo a matemática para desmistificar o estigma de matemática é difícil. Portanto torna-se um diferencial pois, os professores contextualiza ações do cotidiano dos alunos através de situações problemas a partir das orientações da OBMEP.	Todas as turmas matutinas. 374 alunos matemática com acompanhamento de 12 alunos do PIBID.	Os alunos do Pibid matemática faz um trabalho no período vespertino - tipo aula de reforço para os alunos que irão participar da OBMEP.
Sarau Literário	O Sarau Literário é um projeto que visa resgatar a cultura, despertar o gosto pela leitura, de contar e ouvir histórias, recitar poesias, de escrever poemas, apresentação teatral, desenvolvendo, assim, o interesse dos alunos pelos autores,	286 alunos do período vespertino.	

¹⁰ A falta de interesse dos pais na participação das ações de planejamento das atividades anuais é uma realidade não só da escola pesquisada, mas da educação como um todo. Nesse projeto em específico, os pais foram convidados a participar, mas apenas quatro que fazem parte do colegiado estiveram presentes no ano de 2017.

	escritores e, principalmente, buscando motivar os alunos a conhecerem a diversidade cultural presente na Língua Portuguesa.		
Projeto Revisteca e Gibiteca	Projeto que incentiva os alunos a utilizarem revistas e gibis como recurso de leitura e análise de gêneros textuais da língua portuguesa.	286 alunos período vespertino.	Projeto integrado com a biblioteca da escola, onde exploram os diversos gêneros literários e tipologia textual, e também promovem contação e encenação de histórias.
Hemocentro (concurso de frases e desenhos)	O projeto é realizado visando incentivar as famílias a doarem sangue e plaquetas. A escola promove essa ação social em conjunto com o Hemocentro de Uberaba, através de concursos de frases e desenhos com a temática (Doação de sangue). A melhor frase e desenho são escolhidos para estampar camisetas que são distribuídas na cidade.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Concurso externo de redação e desenho. Periodicidade: Anual
Projeto Oficinas de Leituras	O Projeto Oficinas de Leituras visa ao desenvolvimento das habilidades de leitura e expressão oral e escrita dos alunos para estimular o exercício da cidadania e o protagonismo social.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino, com a coordenação de um professor do período vespertino	Todo final de semestre uma turma fica responsável por promover o evento.
Projeto dia da Família	No mês de setembro, comemoramos o dia da família, substituindo o dia das mães e dos pais.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Nesse dia, fazemos gincanas com brincadeiras, oferecemos um lanche especial com o objetivo de estreitar a convivência família e aluno.
Projeto Festa Junina	Trata-se de um projeto interdisciplinar em que a culminância se dá na Festa Junina, e atividades como Escolha do Rei e Rainha da Pipoca. Nesse projeto, o aluno que arrecadar mais mantimentos para doações é o vencedor da festa, desfilando e mostrando o valor de se ajudar o próximo.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Toda a escola participa do projeto e os professores dentro dos conteúdos, desenvolve a temática do regionalismo, cultura popular, artesanato,

			culinária típicas, dentre outras ações como na matemática, a metragem de confecção de bandeirinhas e dimensionamento de área em que as barracas irão ocupar, a linguagem da região, e assim mobilizando toda a escola no projeto.
Semana de Valorização para a Vida	Semana realizada no mês de novembro, na qual os professores são responsáveis por trabalhar um tema em cada turma. O tema está relacionado a valores (amor, gratidão, compreensão, respeito e amizade). Os professores trazem filmes, poemas, textos, imagens, peças de teatro, ou seja, cada professor com sua turma organiza uma forma de apresentar o que foi desenvolvido em sala de aula para os colegas da escola.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Demanda do governo e toda a escola é mobilizada.
Festa de Halloween	Os professores de Língua Inglesa trabalham o tema durante um mês, abordando a cultura e o significado do Halloween e fazem uma festa de doces e travessuras na culminância do projeto.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	A culminância se dá no mês de outubro.
PROETI	PROETI – Projeto de Tempo Integral – oferecido pela SEE – Secretaria do Estado de Educação – objetivando melhorar a aprendizagem dos alunos e permitir uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares. Com o enriquecimento do Currículo Básico, a ênfase está voltada para a alfabetização, letramento, Matemática, enfim, e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas dos alunos.	125 alunos com 5 turmas	Demanda externa.
Consciência Negra	O Projeto Consciência Negra tem por objetivo valorizar a cultura negra e elevar a autoestima dos alunos por meio dos seus talentos.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Demanda do governo e toda a escola é mobilizada.
Valorização da Aprendizagem:	Apresentação dos alunos-destaque. Todo final de bimestre, o	286 alunos do período	Os critérios de destaque

entrega de diplomas para os alunos que se destacam positivamente em notas e condutas, bimestralmente.	aluno que se destacou positivamente em nota e conduta recebe um diploma em uma reunião para a qual os alunos e os pais são convidados a participar.	vespertino.	são: comportamento, atitude cívicas, respeito a escola e professores. A nota é o segundo critério a ser observado.
Hino Nacional Semanal	Os alunos da escola se reúnem, semanalmente, para cantar o Hino Nacional brasileiro, com o objetivo de trabalhar a cidadania, o amor ao próximo e à nossa Pátria. O projeto tem o propósito de trabalhar a boa formação educacional e promover a participação e reflexão sobre a cidadania e amor à Pátria.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Incentivo ao civismo.
Páscoa	O sentido da Páscoa é trabalhado durante uma semana com todos os alunos. No último dia, realizamos um lanche coletivo, quando cada aluno traz um produto de quitanda e compartilha com os demais alunos, mostrando o sentido da comunhão.	286 alunos do período vespertino	Culminância da data comemorativa da Páscoa.
Meio Ambiente "Gota Feliz"	Durante o ano, os alunos levam um boneco da gotinha com um caderno para passar um dia com o aluno e produzirem um texto e desenho, explicando como ele e a família podem economizar e aproveitar melhor o uso da água.	286 alunos do período vespertino	Acontece em todos os meses do ano.
Dengue	Realização de caminhada educativa. Fazemos uma caminhada na comunidade com faixas, apitos, recolhendo lixo e conscientizando todos sobre a importância de não deixarmos objetos que sirvam de criadouros para os insetos.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Acontece em todos os meses do ano.
Festa da Primavera	As estações do ano são trabalhadas com os alunos, colocando-se em destaque a primavera como símbolo da vida, pois a estação significa renovação.	286 alunos do período vespertino	A culminância é feita com uma festa e exposição dos trabalhos que os alunos desenvolveram durante essa estação, sendo os pais convidados para festejar.
Projeto Resgatando Valores	Projeto desenvolvido por pessoas cristãs que tem por finalidade resgatar os princípios familiares e valores morais que foram perdidos no decorrer das gerações. Esses voluntários trabalham com dinâmicas, palestras e	Demanda externa solicitada por um vereador evangélico, que apresentou o projeto ao colegiado e entrou em votação	A comunidade cristã realiza o projeto, mas não tem cunho religioso.

	aconselhamentos. O projeto acampa alunos, pais e funcionários da instituição.	e foi aprovado.	
Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).	Planejamento anual das intervenções pedagógicas a partir da avaliação diagnóstica, visando identificar os principais problemas de aprendizagem e estabelecendo ações e prazos para sua concretização.	Todos os profissionais que atua na Escola.	Foi uma demanda externa em que a equipe escolar introduziu como demanda interna por ter havido grande resultado
Novos projetos			
Projeto 50 anos da Escola (Projeto Paródia 50 anos)	Homenagem aos 50 anos da escola, através da construção de paródias, com a escolha das melhores produzidas pelos alunos.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	Cada turma ficou responsável por fazer uma paródia para festejar os 50 anos da escola.
Projeto Aniversário de 50 anos da Escola (A história da Escola)	Histórico da escola – Busca conhecer a história da escola, incentivar a produção escrita e a oralidade; estimular as relações interpessoais e a afetividade; desenvolver habilidades linguísticas, entre outros.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	O projeto foi desenvolvido através da coleta de informações sobre a escola, coleta de depoimentos, organização de desfile, entre outras atividades.
Projeto de aniversário 50 anos da Escola (Mostra cultural)	Realização de mostra cultural com o objetivo de possibilitar que os alunos possam aprender a ler formalmente e interpretar uma obra, construindo uma relação com a produção artística pessoal, respeitando a própria e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas. Experimentar a expressão de emoção, sentimentos e ideias pessoais por meio das artes plásticas.	374 alunos período matutino e 286 do período vespertino	No projeto são desenvolvidas as habilidades básicas para ajudar na alfabetização, leitura, escrita, raciocínio lógico, concentração, atenção e observação através de atividades.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da escola

Os projetos relacionados acima estavam em execução e previsto no PPP da escola desde o início da pesquisa, e têm, em teoria, uma proposta interdisciplinar que possibilita aos alunos e professores desenvolverem um trabalho que agregue valor ao conteúdo e à vida do aluno. Temos, por exemplo, o projeto Olimpíadas da Matemática cujo objetivo é preparar os alunos para participarem da OBMEP, que busca contextualizar o cotidiano do aluno a partir do raciocínio lógico matemático. O diferencial na escola é justamente agregar no cotidiano da escola conceitos matemáticos nos alunos para facilitar o entendimento e o raciocínio ao desenvolver os exercícios de matemática e da OBMEP. Os professores de Língua Portuguesa participam do projeto auxiliando os alunos na interpretação dos problemas. Já o professor de Educação Física trabalha ângulos, força e distância com os alunos. Os professores de Ciências e Geografia, matemática, auxiliam na leitura de gráficos e plano cartesiano. Percebemos o trabalho com tantos projetos como uma possível busca de fomentar a interdisciplinaridade e o trabalho integrado com os conteúdos.

Vale ressaltar que o foco da nossa pesquisa são os projetos desenvolvidos com as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser estendidos às outras séries, aumentando e se adensando, transformando-se em uma questão interdisciplinar e transdisciplinar, perpassando o currículo de forma mais ampla.

O que buscamos desenvolver com os nossos alunos é uma nova concepção de ensino e de currículo, vez que a interdisciplinaridade baseia-se na interdependência entre as disciplinas que estão previstas na grade curricular, passando do modelo multidisciplinar para o interdisciplinar.

Na medida em que integramos os conteúdos, efetuamos a significação para os alunos, ou seja, fazendo com que eles assimilem melhor o conteúdo através da prática. Isso pode fazer crescer o interesse dos alunos pela escola, interesse este que está perdendo espaço para a mídia, internet e outros atrativos tecnológicos e eletrônicos.

Como um dos projetos de acompanhamento dos alunos visando aproximá-los da escola e evitar a desistência escolar, todos os pais de alunos com número maior que cinco faltas seguidas são comunicadas via telefone. Caso não haja retorno por parte dos responsáveis, a escola encaminha os alunos para o Conselho Tutelar. O monitoramento é feito com compromisso e ética pelos servidores e professores.

A grande preocupação da escola pesquisada é garantir a todos os alunos um ensino de qualidade, pautado no compromisso, na seriedade e, ao mesmo tempo, motivando os alunos a frequentarem regularmente as aulas.

No tocante ao acompanhamento da vida acadêmica do aluno, há um monitoramento desde a matrícula até o encerramento do ano letivo. O dia a dia escolar requer bastante cuidado, principalmente quando se trata de índices que indiquem que a escola esteja passando dificuldades quanto ao seu fazer pedagógico e ao registro de suas taxas.

Toda documentação é feita por livros de atas, anotações no diário de classe, movimentação com histórico escolar, registros no SIMAVE/EDUCACENSO. A partir disso, são feitas análises junto à equipe pedagógica, alertando para o índice de reprovações, verificando o índice de transferências e, eventualmente, abandono. Esses fatores exigem um repensar constante da escola.

Novas estratégias deverão ser adotadas sempre, para que os resultados sejam mais positivos. As intervenções necessárias são sugeridas pelos professores, e todos, em equipe, repensam sua prática e propõem medidas para sanar as deficiências. O pré-conselho e o conselho de classe são importantes instrumentos na aferição de resultados e rendimentos, constituindo-se em espaço fundamental para a discussão dos problemas enfrentados.

Mediante os resultados obtidos nas avaliações, periodicamente, a escola realiza o diagnóstico do desempenho dos alunos com o objetivo de detectar dificuldades e níveis de conhecimento dos alunos. A escola também mantém constante contato com os pais que são informados sobre o rendimento dos filhos e sempre são contatados via bilhete, telefone e e-mail para comparecerem à escola nos casos de necessidade.

Outro aspecto relativo ao desempenho dos alunos é a avaliação dos resultados das avaliações externas. Existe uma constante preocupação na análise dos dados das avaliações sistêmicas, de modo a replanejar, a partir dos resultados, novas estratégias e metas a cumprir. A avaliação dos resultados é feita de forma coletiva e amplamente debatida por todos.

Todos os resultados das avaliações sistêmicas são repassados para a comunidade, registrados em cartazes e gráficos que são colocados nos painéis da

escola para que todos tenham acesso. São realizadas reuniões nas quais esses resultados são debatidos e quantificados junto à comunidade.

Os resultados positivos levam-nos a implementar ações que priorizem ainda mais o aprendizado e a construção do conhecimento. Os resultados negativos são usados para uma reflexão conjunta; para mudanças de estratégias, para nova organização de tempos e espaços escolares e para consolidação do PIP.

A escola, por meio dessas reflexões, debates e urgência de reajustes, reorganiza seu tempo para melhor atender aos alunos e atingir mais rapidamente seus objetivos e metas.

Na seção a seguir, procedemos à apresentação mais efetiva da relação da escola com a comunidade.

1.3.4 A relação da escola pesquisada com a comunidade

A escola tem envolvimento com a comunidade, preocupando-se com seus problemas, incentivando a participação da sociedade, a discussão de projetos sociais, dialogando com os pais sobre a formação do cidadão, buscando maior participação no desenvolvimento de seus filhos.

A despeito de a escola trabalhar da melhor forma, é importante que a família se responsabilize conjuntamente pelos resultados dos alunos. Já os conselhos de classe, além de discutirem sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, debatem também práticas educativas que visam à melhoria do ensino, desempenho dos professores e da equipe no geral.

Um dos grandes desafios da escola e de sua gestão é buscar a coparticipação e o engajamento mais efetivo do colegiado escolar no cotidiano da escola. Essa dificuldade vem sendo trabalhada a cada dois anos com a entrada de novos membros no colegiado. A participação colegiada é de fundamental importância para o sucesso do projeto pedagógico. Com esse pensamento, o cronograma de reuniões do colegiado constitui-se de reuniões mensais, previstas no calendário escolar. Todos os segmentos são convidados a participar, tanto das eleições como das reuniões.

O colegiado escolar do lócus da pesquisa está caminhando rumo a uma participação mais efetiva, organizada e atuante. A meta da escola é alcançar excelência no que diz respeito ao colegiado. A participação democrática, transparente, mediante a representatividade de cada segmento é fundamental. São desafios que a escola vai vencendo aos poucos, que refletem diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação), seja no que diz respeito à construção do projeto e dos processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

A escola e a equipe gestora primam pela transparência, pela legitimidade das decisões pactuadas entre os membros representantes de cada segmento. Sendo assim, o colegiado se constitui como os olhos e os ouvidos da escola, em constante troca de informações; dados; estatísticas; análise dos recursos utilizados e arrecadados; resultados educacionais; resolução de conflitos e problemas, proporcionando, assim, uma gestão democrática, transparente e compactuada por todos da comunidade escolar.

O conselho fiscal também é de grande importância nas ações colegiadas, pois é um órgão deliberativo e consultivo para os processos licitatórios, trazendo transparência na utilização dos recursos da caixa escolar. A ação colegiada transpõe, assim, os limites dos muros da escola e traz a comunidade para a participação efetiva e atuante nos rumos da escola, criando a coparticipação e a cooperação nas esferas administrativa, financeira e pedagógica no âmbito do cotidiano escolar.

Dessa forma, o trabalho da equipe gestora da escola pesquisada é articular e desenvolver parcerias com o colegiado e com o conselho fiscal, garantindo um processo democrático e aberto nas ações e práticas implementadas na escola.

Em 2011, foram feitas várias reuniões setorizadas com os funcionários, propiciando a troca de ideias, o estabelecimento de regras e condutas, bem como a abertura para eventuais reclamações. Todo esse trabalho foi analisado criteriosamente por todos, pais, alunos e funcionários, por ocasião do dia D do Prêmio Gestão/2012.

O mesmo trabalho foi realizado em 2013 e 2014. Cada um pode expressar sua opinião, fazer uma avaliação da gestão da escola, apontar os pontos fortes e fracos e estabelecer um plano de melhoria.

A avaliação e a reelaboração do PPP da escola estão de acordo com o art. 5º da Resolução nº 2197/2012:

O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar de cada unidade de ensino devem ser elaborados e atualizados em conformidade com a legislação, assegurada a participação de todos os segmentos representativos da Escola, com assessoramento do Serviço de Inspeção Escolar e Equipes Pedagógicas Central e Regional, e aprovados pelo Colegiado de cada Escola, implementados e amplamente divulgados na comunidade escolar.

§ 1º O Projeto Político-Pedagógico deve expressar, com clareza, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos alunos.

§ 2º Faz parte integrante do Projeto Político-Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar.

O Art. 6º complementa em “Os profissionais da Escola devem reunir-se, periodicamente, conforme cronograma estabelecido pela Equipe Gestora, para estudos, avaliação coletiva das ações desenvolvidas e redimensionamento do processo pedagógico, conforme o previsto no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)”. (MINAS GERAIS, 2012, p. 2)

A escola pesquisada realiza reuniões semanais de Módulo II¹¹. Esse é um dos importantes passos para a reavaliação da prática pedagógica e para a discussão do projeto pedagógico da escola, através da discussão dos principais problemas entre a equipe. Todos os projetos e encaminhamentos são colocados em pauta.

Os debates ajudam a nortear novos caminhos e auxiliam na busca de soluções. Os objetivos alcançados e os não alcançados são divulgados e a escola convoca pais, servidores e professores para uma retomada de objetivos, quando há necessidade de mudanças.

O colegiado escolar também é convocado, havendo, então, o debate acerca de tomada de resoluções. A comunidade escolar ainda é pouco participativa nesses

¹¹ Módulo II é o termo que corresponde à carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada de trabalho semanal do Professor regente de turma para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, reunião com a coordenação pedagógica, dentre outras atividades inerentes à sua atuação.

encontros, embora a escola esteja trabalhando para mudar esse quadro. O desafio para os próximos anos é trazer para a escola a participação mais efetiva da família do aluno.

Muitas vezes, a discussão sobre mudanças necessárias e a busca por novos horizontes são acompanhadas apenas pela equipe pedagógica, apesar de todos os pais serem convidados. Mesmo com dificuldades em reunir a comunidade como um todo, a equipe tem buscado sanar os pontos fracos, analisar os fortes para implantar melhorias e planejar estratégias diferenciadas no fazer pedagógico, de modo a beneficiar o aluno matriculado nesta escola.

1.4 A ausência de diálogo e compartilhamento didático-metodológico: evidências de um problema

É importante ressaltar que a pesquisadora encontrou dificuldades nos registros documentais em que houvesse a sinalização das rupturas e ausência de diálogo entre os diferentes docentes. Com a finalidade de contornar esse problema e coletar evidências, fizemos um grupo focal com oito professores. Buscamos, principalmente, identificar a forma como acontece o diálogo entre professores, os possíveis impactos causados pela rotatividade dos supervisores no acompanhamento das práticas pedagógicas e quais projetos interdisciplinares são feitos entre eles, da mesma maneira como as informações são compartilhadas por tais profissionais.

Logo, optou-se pela realização de um grupo focal junto aos professores da Educação Básica de uma escola estadual situada no município de Uberaba-MG. De acordo com Gatti (2005), um grupo focal compreende um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para execução de uma pesquisa, com intuito de discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Com isso, pode-se identificar o grau de apropriação e conhecimento, as apreciações que os professores detêm acerca da continuidade dos projetos pedagógicos e o impacto destes sobre o desempenho escolar dos alunos.

Para o grupo focal, foram convidados 12 professores, porém compareceram apenas seis, que participaram timidamente. Ressaltamos que, dentre estes, quatro

professores foram os que mais contribuíram no levantamento de evidências, como se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 4 - Participantes do grupo focal para levantamento de evidências

Identificação	Tempo de atuação na escola
P1	11 anos
P2	02 anos
P3	09 meses
P4	02 anos

Fonte: Dados da autora

Foi explicitado aos participantes que as sessões seriam gravadas em áudio, e as falas deles acerca dos temas trabalhados na sessão seriam posteriormente transcritas, categorizadas e analisadas a partir de uma metodologia chamada análise de conteúdo. Também foi esclarecido que as opiniões não teriam conotação de juízo de valor, mas, sim, de dados para a pesquisa. O direcionamento das sessões teve como base um tema previamente escolhido, constituindo-se um roteiro que norteou os trabalhos e encontra-se disponível nos apêndices desta pesquisa.

O intuito desse grupo focal foi suscitar nos professores uma reflexão acerca do seu trabalho docente e da gestão dos projetos a que pertencem. Para isso, foram elaboradas, dez questões norteadoras, que constam nos apêndices. As discussões que delas sucederam foram analisadas a partir da análise de conteúdo, em que se utilizou, como autora principal, Laurence Bardin (2011), em cuja obra 'Análise de Conteúdo, buscamos elementos para categorizar e analisar as falas do grupo focal a partir dos objetivos da pesquisa.

O papel da pesquisadora nos grupos focais foi de moderadora, ou seja, de nortear a discussão e provocar os participantes a narrarem o cotidiano, a rotina e os processos que executam para a operacionalização dos projetos na escola. Essa função é importante para não deixar que o grupo se perca e não evidencie os dados que necessitamos para proceder com a pesquisa.

Segundo Pizzol (2003, p.9) citado por Gatti (2005, p. 34), "a função do moderador inclui, entre outras ações, manter produtiva a discussão, garantir que todos os participantes exponham suas ideias, impedir a dispersão da questão em

foco e evitar a monopolização da discussão por um dos participantes.” Por esse motivo, a pesquisadora assumiu a função de moderadora. A partir da transcrição das sessões do grupo focal, procedeu-se à categorização das falas dos participantes de acordo com o referencial teórico da pesquisa. As análises partiram das reflexões dos professores sobre o seu trabalho docente e o processo ensino aprendizagem dos alunos, a partir do trabalho com projetos. No preâmbulo da sessão, a pesquisadora perguntou ao grupo se eles já haviam participado de um grupo focal. Para aqueles que ainda não conheciam a técnica, foi feita uma apresentação do conceito de grupo focal, sua funcionalidade e o objetivo para a pesquisa. Após esse momento, foi disponibilizado para os professores uma cópia do roteiro de questões condutoras da discussão que se encontra disponível no apêndice 1 desta dissertação. A relação de projetos foi pensada para que os professores, a partir daquela relação, fizessem uma retrospectiva das suas atividades, instigando-os os professores, a partir dos projetos, trazer para o grupo focal as suas vivências e percepções acerca de projetos, acerca do letramento, que é a base da pesquisa.

Quando iniciamos a pesquisa, fizemos um grupo focal de sondagem com quatro professores e depois convidamos outros quatro professores. Vale salientar que os quatro professores que participaram do grupo focal de sondagem devido aos procedimentos burocráticos da gestão de pessoal do Governo do Estado de Minas Gerais não se encontram mais na escola, sendo substituídos por servidores efetivos ingressantes do concurso público e designações para contratos temporários.

O grupo focal de sondagem buscou levantar evidências de como os professores trabalhavam projetos pedagógicos, a concepção de projeto para o grupo e como eles aplicavam na prática a teoria de projetos. Outro assunto também tratado nesse grupo focal foi o clima organizacional da escola, a continuidade dos projetos e a interdisciplinaridade.

Após a sessão de sondagem e a sessão final que foi realizada em setembro de 2017, elaboramos uma seção intitulada análises de característica de interação, pois, a partir das falas dos professores, procedemos às análises balizadas no referencial embasamento da presente pesquisa.

Pelas discussões empreendidas no grupo focal, uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento dos projetos na escola é a falta de comunicação e

de registros, evidenciada na fala dos professores que trabalham com os projetos nessa escola. No grupo focal isso foi assim abordado:

(Pesq.) E esses registros que vocês fazem, ficam com vocês, ou fica na escola?

(P.4) fica com a gente...

(Pesq.) desses projetos.

(P.2) fica com a gente, nós não sabíamos que era para deixar na escola.

(P.4) eu sempre mandava no whatsapp da escola.

(Pesq.) as fotos né, mas e os registros, o projeto escrito, as práticas

(P.3) depois que a C. pediu, eu passei a colocar no facebook da escola.

(P.5) os projetos que foram feitos, vocês todas me entregaram

(P.2) Ou então, está no caderno de planejamento

Pela fala dos professores, percebemos que há falha na comunicação. Conquanto o professor participe ativamente de todo o processo de planejamento, elaboração, desenvolvimento e conclusão do projeto e até se preocupar em socializar os resultados, utilizando, inclusive, as redes sociais, isso acaba por se perder, vez que não há uma cultura de sistematização de registro de forma institucionalizada pela escola.

Outro fator que percebemos no decorrer da pesquisa se refere ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos, que tendem a ser influenciados pela grande rotatividade dos professores das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Conforme a legislação educacional de Minas Gerais, caberia ao supervisor escolar o acompanhamento e o suporte do desenvolvimento das práticas educativas. Inseridos nas escolas, tais profissionais devem acompanhar os professores nas suas práticas diárias, buscando consolidar o processo cognitivo dos educandos.

Contudo, como é comum a situação de haver rotatividade dos supervisores educacionais, que ficam pouco tempo na escola devido aos seus contratos por tempo determinado, a continuidade dos projetos é comprometida. Desse modo, estratégias para amenizar essas mudanças, de um ano para o outro ou mesmo dentro do mesmo ano, podem ser pensadas, buscando formas de diálogo e estabelecimento de projetos disciplinares docentes consolidados e abrangentes.

A constante troca de supervisores e a falta de articulação dos professores

prejudicam o desenvolvimento dos projetos pedagógicos interdisciplinares, o que pode se constituir como um dos fatores que leva ao fracasso escolar. Sabemos que a responsabilidade pelos projetos não deve ser apenas do supervisor, uma vez que se trata de uma atividade ampla que precisa envolver os professores e a equipe gestora. Porém, nas tarefas diárias da escola pesquisada, o que percebo, mediante as falas, é uma desarticulação dos professores entre si, algo que precisa ser enfrentado para ser resolvido, melhorando, assim, o trabalho pedagógico.

Um primeiro ponto para a discussão versou sobre o impacto no desenvolvimento dos projetos, ocasionado pela troca de supervisor. A P 2 assim se manifesta: “eu imagino que deve dar muito trabalho para a diretora, pra ela é difícil, para a pessoa que está assumindo é complicado, e até ela conhecer aluno por aluno, problema por problema, nossa rotina muda”.(P. 2)

A fala da professora aponta para uma ausência de diálogo entre os professores, que, de certa maneira, compromete o trabalho docente, pois demanda um certo tempo para o professor conhecer os seus alunos para dar continuidade ao conteúdo curricular. Se houvesse um compartilhamento de informações, tenderia a se diminuir esse tempo e, conseqüentemente, o comprometimento do planejamento anual e desenvolvimento dos alunos.

O trecho abaixo ilustra a importância do supervisor na condução dos trabalhos dos professores com relação aos projetos na escola pesquisada. Porém vale ressaltar que essa fala é do grupo focal de sondagem, que foi realizado no início da pesquisa.

Olha, foi um choque, sabe por quê? A gente começou com a supervisora, e ela tinha um acompanhamento diário. Ela é daquela supervisora que vai de sala em sala, independentemente de ter cinquenta pais aqui esperando ela, para perguntar se está tudo bem, se está precisando de alguma coisa, aí, de repente, saiu ela. Ela acompanhava, ela dava um visto no caderno, porque é super carregado isso aqui de pai, até problema da manhã vinha para a tarde, aquela bola de neve. Então, de repente, você perde isso, você não tem mais aquele contato, com a supervisora ali do seu lado, aquela bengala, mudou. Aí vem outra, com aquela postura, que você nem vê a cara. Então, há uma quebra de confiança, houve uma quebra de confiança, e até mesmo, ela deixava a gente bem a vontade pra você realizar, e ela só te orientava, ali, ela estava ali como um apoio, você realizava, aí depois ela perguntava foi bom? Assim, ela fazia uma avaliação, mas ela estava ali participando,

porque todo dia, na hora de tomar leitura, a minha turma era uma turma grande, mas ela conseguiu pegar os meninos, ela conseguiu tomar a tabuada dos meninos, ela viu minha avaliação oral de geografia com meus alunos. Ela não ficou lá para assistir, mas ela estava ali, e de repente você perde, ela foi uma boa muleta, uma boa bengala para seu apoio. (P.1, grifo nosso)

O que chama atenção nas falas dos participantes do grupo é a dependência que os professores têm do supervisor escolar, havendo uma acomodação por parte do docente em aguardar que o supervisor direcione o seu trabalho. Libâneo (2002, p. 72) enfatiza que “o papel do supervisor escolar está voltado para orientação dos professores e alunos, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades”. Em outro momento, os integrantes do grupo assim se manifestaram:

(P.1) [...] essa rotatividade deixou assim, não em haver o grupo, porque a gente tem um compromisso, mas é assim, cada um tem um jeito de trabalhar. Porque presta atenção, nós saímos de uma supervisora que era analista, tudo dela era ali, em cima da lei, com decreto, com resolução, era daquele jeito. Era ou não era? E ela também não era tão próxima,

(P.2) ela ficava mais na dela aqui.

(P.1) ela era mais aqui, e os cadernos ela cobrava, daquele jeito, cobrava aquelas folhinhas dela abençoada de quinzenal, aquela folhinha abençoada que você tinha que ficar cabível de caderno de plano, e que você tinha que ficar assim, né, gente, saiu daquela coisa, depois pegamos a supervisora (CA), e...

(P.3) e depois foi só mudando.

(P.1) foi só mudando.

(P.3) acho que afeta mais o professor do que o aluno em si.

(P.1) Não, o aluno, não tem contato.

(P.3) o aluno é com você.

Pelo recorte da fala dos participantes da pesquisa, fica evidente que a rotatividade de supervisor escolar influencia no desenvolvimento das atividades pedagógicas do cotidiano escolar e, por sua vez, isso reflete nos projetos em execução na escola. A rotatividade de supervisores é vista nas falas acima como uma das causas que prejudica o andamento dos projetos e mesmo a sua não execução.

Os professores apontaram a necessidade de haver um referencial para executar seu trabalho, ou seja, o supervisor tem que validar a ação do professor para que ele se sinta seguro para executar a atividade. Isso causa um certo

desconforto tanto para o professor quanto para o supervisor. Essa contradição tende a se refletir nos projetos em execução na escola, justamente pelo fato de não haver diálogo entre os professores, pois as ações são concentradas no supervisor e, como há rotatividade desse profissional, o trabalho pode se perder.

A comunicação na gestão escolar constitui um dos desafios para que as instituições escolares atinjam seus objetivos e proporcionem satisfação a todos que fazem parte desse contexto. Nesta pesquisa, apropriamo-nos do termo comunicação, para discutirmos sobre o diálogo entre os professores sobre os projetos em que atuam como protagonistas na escola.

Com o crescimento cada vez maior das possibilidades oferecidas pelos meios de comunicação, uma das alternativas para a escola seria fazer uso desses meios para a comunicação entre os membros da equipe escolar. Mesmo que a tecnologia, através das redes sociais e aplicativos de mensagens, auxilie na socialização e no registro iconográfico, ainda falta a cultura de registro formal, que pode ser revisitado sempre que houver necessidade, e que pode ajudar os professores na continuidade do trabalho em outros momentos, como também aperfeiçoar a ideia, adequando-a a outros momentos ou demandas.

Como fora mencionado, essa questão da falta de registro tem sido um dos grandes enfrentamentos que os especialistas em educação têm enfrentado na escola. Os registros estão intimamente ligados à avaliação do projeto e do processo ensino-aprendizagem. Segundo Hoffmann (2001, p. 85), “[...] os registros de avaliação devem responder questões que parecem esquecidas na escola: O aluno aprendeu?/ Ainda não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido?” Infelizmente, nos projetos, como fora dito anteriormente, o registro, quando é realizado, é feito apenas na culminância e não leva em consideração o processo de desenvolvimento do projeto.

Outra questão destacada pelos professores foi o não estabelecimento de vínculos pessoais com os projetos, o que dificulta a sua execução, pois as atividades tornam-se mais cansativas, improdutivas, fazendo com que ele transfira a responsabilidade do seu andamento para outro profissional, gerando uma sobrecarrega de trabalho para determinados sujeitos da equipe docente. Isso pode gerar um dificultador em todo o processo de aprendizagem dos alunos. Para diminuir

ou amenizar os impactos negativos no desenvolvimento da aprendizagem por projetos, dever-se-ia fortalecer a ligação de pessoal e de projetos, pois o envolvimento do professor junto aos alunos e a comunidade escolar faz com que haja entrosamento e aprendizagem, que é o principal objetivo dos projetos escolares. No tocante aos projetos, Vasconcellos (2006, p. 160, grifo nosso) defende que

a maneira de se fazer o projeto pode ser fruto de uma aprendizagem coletiva, através da troca de experiências e de uma reflexão crítica e solidária sobre as diferentes práticas. É preciso compreender onde é que o grupo está, quais suas necessidades. Ou seja, na busca de mudança do processo de planejamento, o ideal é a coordenação construir a proposta do roteiro de elaboração do projeto junto com professores; se não for ainda possível, pode propor, justificar mostrar como aquele roteiro pode ajudar o professor a fazer um bom trabalho.

Porém, uma das características mais importantes do projeto é a autonomia. É por essa razão que, quando o projeto surge a partir de uma necessidade da sala de aula, possibilita ao professor ampliar o conteúdo que está trabalhando, buscando, assim, melhores resultados. Quanto maior for o interesse do professor em transformar o projeto em algo que motive o aluno a desenvolvê-lo, mais proveitoso e significativo será o trabalho produzido, sendo o papel do supervisor imprescindível nesse acompanhamento, mesmo que o supervisor não necessariamente precise ser o coordenador do projeto.

O próximo tema apresentado pelo mediador ao grupo de professores foi o posicionamento deles sobre a rotatividade dos professores e o impacto na execução dos projetos na escola.

(Todas) ihhhhh, nossa atrapalha demais.

(P.4) isso, sim, atrapalha. Eu que o diga esse ano.

(P.4) eu observei esse ano, [...] a turma de primeiro ano trocou de professor, quatro vezes durante o ano, eles ficam perdidos. Eles não sabem que obedecem, se é em casa, se é na escola, eles têm mais medo da supervisora e da diretora, do que da professora que está dentro de sala de aula, porque entra um professor, cada professor age de maneira diferente, tem um ponto de vista diferente. Um professor deixa eles brincarem na sexta-feira, o outro professor não, querem que eles estudem, que eles façam atividades.

(P.1) mas aí precisava um entrosamento ali para dar continuidade, os professores faziam assim, o outro continuasse.

(P.4) mas nem todo professor é igual ao outro, cada um é diferente do outro.

(P.4) mas é muito difícil, e isso atrapalha demais, esse negócio de trocar de professor o tempo todo.

Esse diálogo com a equipe de professores da escola foi de extrema importância para a pesquisa, no sentido de dar sustentação para o tema e, de certa maneira, expor a dificuldade para um grupo se organizar e dar continuidade nas etapas dos projetos a partir de um pensamento fragmentado e fragilizado pela ruptura de uma linha de pensamento, que, no caso, é a do professor ou supervisor que precisam sair da escola pelos motivos já apresentados.

Buscamos também estabelecer como essas falas e as que ainda citaremos se constituem dentro do problema de pesquisa. Pela fala dos professores que participaram do piloto do grupo focal, os projetos que são desenvolvidos na escola se opõem ao que existe como estabelecido por política na escola. Por exemplo:

O meu caso é Português e História. Por causa da dificuldade de interpretação, da dificuldade de localização, eu uso muito a História para fazer inferência, é porque os meus alunos precisam trabalhar assim, por exemplo. Nós vimos o ciclo do ouro, então já estava na prova do PROEB, só estou dando exemplo do último bimestre. Então busquei fazer inferência nos textos, a busca da mensagem implícita, o texto de História é fantástico, muito melhor (P,1).

Logo depois, o mesmo participante diz o seguinte:

A Geografia ela anda bem em Português porque a mensagem explícita, está ali ao norte, a leste, na região, sudeste. Então a Geografia você usa o texto para o menino buscar a mensagem explícita, está ali. Agora História não, já passou, aconteceu e pronto (P. 1).

Em outra fala, emerge o seguinte:

Ou, eu sou aberta, porque assim, eu comecei com a professora L. G. ela é muito introvertida, e eu espoleta, então, eu provocada, eu cutucava, pra trazer ela pra mim, consegui. A História da Arte que ela era muito boa, então entrosamos, não estava dando, prova, era tudo diferente, ela pensava de um jeito, ela queria um livro de terceiro ano

para alcançar os meninos do quarto, eu queria o de quarto para tentar descobrir o que eles não sabiam, e voltar só quando fosse preciso, aí tá, depois quando veio a História da Tarsila, eu grudei nela, aí ela foi vendo a utilidade, que era importante, ela foi se soltando, aí já falava de Ciências, Geografia (P. 2).

Fica explícita a visão do participante (P.2) sobre a utilização do uso das disciplinas, para desenvolver um trabalho interdisciplinar, agregando diversos saberes em ações conjuntas em que os alunos vislumbram uma aprendizagem completa, ou seja, a partir de um projeto, vários saberes são disseminados e apropriados pelos alunos. Mais uma vez, fica explícita a falta de um planejamento e de conhecimento prévio dos conteúdos. Possivelmente, caso isso tivesse sido realizado, a experiência teria sido, no mínimo, mais exitosa e prazerosa para os alunos.

Vejamos aqui outro ponto que os professores participantes do piloto do grupo focal falam sobre compartilhamento de práticas metodológicas:

(P. 1) tem colega que aceita,

(P.2) Tem colega que também fica esperando ficar pronto

(P.5) Mas eu acho que é o ambiente, tudo é o ambiente. Vocês viram que durante o ano todo, nós falamos isso no início do ano e ele foi proporcionado durante o ano até essa comunhão, é uma linguagem diferente, né, e nós já tínhamos falado isso na primeira reunião que seria importante ter, então todo mundo fez.

(P.2) Nossa e é tão bom, igual te coloquei, apesar de não ter tido junto com o quarto ano, mas eu só não fui pedir socorro, trocar ideia, pedir socorro, no primeiro. E também já estava bem longe de mim lá do quarto ano. Mas não é, profa. K.? A profa. K. falou pra mim: olha, eu preciso desses meninos no quanto ano conhecendo Minas Gerais, e eu nunca tinha dado aula no quarto ano, eu fiquei no terceiro e quinto, então eu falava, pronto, Minas Gerais. E as regiões, negócio gostoso de ensinar, mais é no quinto. Então eu tive que trabalhar dois livros de Geografia para atender à profa. K, que falou pra mim eu preciso de Minas Gerais. Eu mastiguei dois livros de Geografia, e se eles não souberem, se chegar lá no quinto ano e não souberem, é problema seu com ele, porque eu ensinei. Tá provado por A mais B que ensinei. Mais é bom não é, profa. K. ? Eu não sabia que no quarto ano eu tinha que me voltar para o quinto, mesmo conhecendo a grade e tudo, você vai né, no embalo, porque vem em Geografia, no livrinho deles, relevo, muito parecido com o quinto, as regiões, mas ele precisava saber primeiro o local que ele está, e realmente, menino não sabe que primavera faz parte de Uberaba não. Primavera é país, Uberaba é continente, aí o trem vai ficando

russo, foi muito bom, eu aprendi demais, eu não sabia a metade de Minas Gerais, eu não conhecia um monte de coisa de Minas Gerais.

O que destacamos nessas falas dos participantes foi a falta de prática no trabalho com projetos. Esse dado é interessante, vez que contrasta com a quantidade de projetos desenvolvidos na escola. Outra questão diz respeito à concepção desses professores sobre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Ao mesmo tempo, notamos que os professores encaram as questões de compartilhamento como um “porto seguro”. P5, ao mencionar a “comunhão”, destaca a necessidade de o diálogo ser feito entre diferentes sujeitos. Ao mesmo tempo, P2 nos diz “eu nunca tinha dado aula no quarto ano, eu fiquei no terceiro e quinto, então, falava, pronto, Minas Gerais” sinalizando a não interação curricular e disciplinar entre os diferentes anos, ao mesmo na prática cotidiana.

Dessa forma, no princípio, quando iniciamos a pesquisa, vislumbramos que a troca de professores e demais elementos como a rotatividade de supervisores interferiam na execução dos projetos na escola. Todavia, após ouvirmos os professores, isso se estrutura como um pano de fundo do trabalho. O foco principal urgente e estruturador do trabalho se voltou para a falta de articulação dos professores, seja pela questão da instabilidade até então existente na presença e continuidade do trabalho do supervisor ou por questões dos próprios professores.

Todos esses indicadores que emergiram do piloto do grupo focal, iremos discutir nos próximos capítulos, fundamentando a análise e a discussão dos dados da pesquisa.

2 LETRAMENTO E GESTÃO PARA O LETRAMENTO A PARTIR DE PROJETOS?

O objetivo deste capítulo é apresentar reflexões teóricas que possam subsidiar as análises dos dados produzidos na pesquisa, considerando reflexões em torno dos desafios de uma gestão para o letramento.

Para tanto, busca-se identificar como o gestor poderá promover uma gestão para o letramento, a partir do movimento de escuta e problematização entre os pares que atuam na escola lócus da nossa pesquisa.

2.1 O Ensino Fundamental de nove anos: pistas para pensar a formação do leitor

“Eu gosto de ouvir as crianças conversando porque elas são como os poetas não conhecem obstáculos à imaginação”.

Cecília Meireles

A gestão para o letramento impõe desafios, especialmente pedagógicos, ao gestor escolar que, muitas vezes, acumula funções e é absorvido pelo cotidiano escolar que coloca demandas de diferentes naturezas. O que muda com essa concepção de gestão para pensar as estratégias de intervenção pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência as exigências contemporâneas para pensar a formação do leitor?

Desde a implementação do documento oficial do MEC voltado à inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental que a formação do leitor vem tomando um desenho que aproxima o segmento do Ensino Fundamental ao da Educação Infantil. Essa é uma pista importante para pensarmos nos contornos de políticas públicas de formação continuada que implicam uma ação gestora diferenciada, como a do PNAIC (BRASIL, 2012). O documento do Ensino Fundamental de nove anos apresenta, em sua introdução, um convite à reflexão sobre o papel do gestor diante do movimento que se coloca, ao informar que a presença das crianças de seis anos

no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p. 6).

Para a consolidação do debate, o ministério elencou nove estudos voltados à discussão de uma concepção de infância, de currículo e de organização das práticas escolares em espaços e tempos que atendam às especificidades dessa fase da vida.

Por que retomar esse documento em um momento político conflitante em que políticas públicas de formação do leitor estão sendo abandonadas e ou reconfiguradas? Exatamente porque, a nosso ver, muito do que tem permanecido, a despeito da conjuntura política, encontra suporte em âncoras definidas nesse documento que, embora datado, tem sido considerado como relevante entre educadores que ainda permanecem em seus lugares de atuação lutando pelo fortalecimento da formação do leitor nos anos iniciais, considerando-a como a base para uma gestão para o letramento.

Os acadêmicos que contribuíram com a elaboração das diretrizes defendem que o trabalho deve ser atravessado por continuidades dos processos de aprendizagens, tendo na escola um espaço potencializador das experiências por meio das interações. Trabalho este que encontra, nas concepções defendidas na Educação Infantil, o elemento encadeador das ações. Dentre os nove textos que constituem as orientações oficiais, concentramos as sustentações em quatro argumentos imbricados que, a nosso ver, escoram essa percepção de não ruptura elencada no documento, a saber: de criança, de escola, de currículo e de avaliação.

Uma prática educativa comprometida com a lógica da criança de seis anos em sua singularidade: eis o fio que impulsiona as ações para pensar essa escola, esse currículo, essa avaliação. Esse movimento representa, na concepção de Nery (2007), um ganho não só para essas próprias crianças, como também para os demais anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a efetivação desse ganho, a proposta é que o brincar da Educação Infantil perpassa as práticas curriculares, sendo concebido nas suas dimensões socializadoras e formadoras pelas interações. Assim, os espaços e os tempos da

escola devem ser pensados pela via das manifestações de arte, de cultura e de conhecimento, possibilitando o entrecruzar de múltiplas linguagens na construção e reflexão curricular. A busca é pela “aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores da ampliação das referências de mundo da criança” (NERY, 2007, p.111). Nesse sentido, os planejamentos são engendrados em articulação a uma proposta de ensino centrada no diálogo instituído por meio de práticas avaliativas variadas, atravessando o processo de formação das crianças.

Segundo Brougère (2008), toda sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos dentro de um espaço social. Através da brincadeira, as crianças se apropriam dessa cultura e sociedade, podendo se expressar e criar novas produções. Dessa forma, pensa-se nas crianças como “sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e recriação do mundo” (CORSINO, 2007, p. 62). O desafio que se coloca com a inserção das crianças de seis anos é o de compreendê-las como seres singulares, que constroem uma lógica própria, ao refletirem sobre o conhecimento que constroem por meio de interações estabelecidas histórica e socialmente.

Trata-se, a nosso ver, de um indício importante, quando entrecruzamos o que está colocado nas evidências do caso de gestão e o que aqui se preconiza como elemento teórico a ser considerado para a promoção de uma aprendizagem significativa: como os projetos interdisciplinares realizados pela escola lócus da pesquisa podem ser redimensionados, tomando como referência os sentidos que as crianças atribuem para o que neles se opera? A dimensão de ludicidade pode aparecer nos projetos já existentes e/ou em outros a serem elaborados coletivamente em um movimento de escuta da comunidade acadêmica? Como essas experiências contribuirão para a formação de tempos e espaços de leituras na escola?

Nessa perspectiva, as brincadeiras de regras representam a manifestação das múltiplas linguagens que estão presentes nos contextos coletivos e são construídas a partir da necessidade que a criança encontra de pertencer a um

grupo, sendo cunhadas de acordo com a cultura em que ela está inserida. Nas brincadeiras com regras pré-determinadas, como o pique-esconde e o pique-pegas, por exemplo, as regras aparecem explícitas, predominando sobre o imaginário. No faz-de-conta, as regras existem, mas de forma implícita, sendo que o imaginário predomina sobre esses direcionamentos, constituídos por fatores dos campos social e cultural. Trata-se aqui, a nosso ver, de uma gestão de tempos de experiências leitoras que se ampliam na relação com os outros sujeitos, sendo, portanto, parte importante de um currículo flexível.

Defendemos a ideia de que geralmente as crianças se apropriam de espaços que não são destinados especificamente para a brincadeira, reconstruindo e ressignificando esses lugares. Para a criança, qualquer lugar pode ser lúdico, desde que haja algo ou alguém que possa interagir com ela e instaurar as situações lúdicas.

Diante dessa possibilidade, o gestor e o professor exercem papéis importantes, como ressalta Wajskop (2007, p. 112), ao dizer que “faz-se necessário apontar para o papel do professor [e da gestão] na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância”. Tal afirmativa nos permite sustentar a defesa de que uma gestão para o letramento precisa atentar para a necessidade de que a escola crie espaços lúdicos e de interação, dentro e fora da sala de aula, para que os alunos possam desenvolver aspectos cognitivos e afetivos através da brincadeira.

Como assegurar o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens? O desafio, de acordo com os estudos de Corsino (2007), é o de estarmos atentos ao “o quê?” e ao “como?” a criança está significando as relações com os objetos de conhecimento. Assim, conhecimentos ligados à alfabetização cartográfica podem ser tratados por meio de reflexões sobre noções de território, paisagem e lugar, assim como os relacionados ao saber histórico fundamentado nas concepções de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico (BRASIL, 2000). O conhecimento lógico-matemático, atravessado pelo entrelaçamento do conhecimento social e do físico, pode ser trabalhado colocando-o em relação às situações de aprendizagem (KAMII, 2004), em uma perspectiva espiralar de aprendizagem dos eixos - números e

operações, espaço e forma, grandezas e medidas -, sendo atravessados pelo tratamento da informação e ação por meio de jogos e brincadeiras (BRASIL, 1997).

A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como construção entre sujeitos imersos em um dado contexto histórico, cultural e social, encontrando, no trabalho com as sequências didáticas, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Português/Alfabetização (BRASIL, 1998), postulados que podem ser considerados pelos professores, ao estruturarem suas práticas pedagógicas de forma interdisciplinar.

A questão desafiadora é analisada, sobre a possibilidade de buscar, conhecer os interesses das crianças, estando atentos às formas de aprender - facilidades e/ou dificuldades - diante de um determinado tema de estudo, procurando informações a respeito das relações familiares e sociais que são instituídas fora do ambiente escolar. Referimo-nos aqui ao que Charlot trata, em seus estudos sobre o fracasso escolar, de conhecer o(s) contexto(s) em que os estudantes se inserem para que se possam compreender os sentidos neles atribuídos que explicam e redimensionam o fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

Para assegurar o desenvolvimento das crianças, as orientações oficiais do governo para o Ensino Fundamental de nove anos sugerem uma ação mediadora do gestor, pautada em ações de cunho provocativo, organizador e afetivo, ao mesmo tempo. Essa atuação se consolida por meio da promoção de reflexões coletivas sobre situações de aprendizagem já ocorridas entre os profissionais que atuam na instituição nas quais ocorram trocas e descobertas entre pares e adultos; da articulação de diferentes áreas do conhecimento; da disponibilização de materiais necessários à realização das atividades propostas; da inclusão de cuidados e afetos nas interações linguísticas. Esse movimento se processa por meio da escolha de temas, trabalhados, preferencialmente, de forma interdisciplinar.

A concepção de linguagem, segundo a qual essas modalidades são pensadas, está fundamentada na perspectiva bakhtiniana, que a percebe como algo vivo e dinâmico que se dá na relação com o outro. Bakhtin considera que “o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico” (BAKHTIN, 1999, p.53).

Para complementar a ideia de Bakhtin, Nery (2007, p. 110) aborda a reflexão de que a linguagem, por ser constitutiva do sujeito, liga-se à “identidade pessoal e social de cada pessoa e, por isso, a escola precisa considerá-la na formação de pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o”. Dessa forma, estudar a linguagem em suas múltiplas abordagens institui-se como uma prática pedagógica que pode possibilitar encontros significativos com os conteúdos, assim como uma ampliação da visão de mundo.

Nesse contexto, um ponto-chave da ação gestora que poderia “driblar” problemas de natureza administrativa como a rotatividade de profissionais na instituição, mencionada no capítulo anterior, seria a gestão do tempo entre as crianças dos anos iniciais. A atividade permanente é orientada nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental como um trabalho estruturado em rotinas de tempo combinadas entre professores e alunos, em relação aos objetivos das propostas temáticas. A distribuição desses combinados pode ser gerida pelo supervisor escolar em comum acordo com o diretor que pode distribuir entre os professores da turma, independente do dia e horários em que entram na sala, uma gestão da sala de aula coletiva, em que as atividades, em dias e horários previamente planejados, são de responsabilidade do profissional que responde pela turma no dia específico.

Essa modalidade possibilita, inclusive, a reflexão sobre gêneros que circulam em outras áreas curriculares por meio de uma sistematização do trabalho com a leitura. O texto do documento do Ensino Fundamental de nove anos sugere atividades de discussão de temas de interesse da criança (Você sabia?); aquelas que resgatem a memória recente (Notícia da hora – Nossa semana foi assim...); de brincadeira livre ou dirigida; inserção de múltiplas linguagens artísticas, tanto pela obra quanto pelo artista (música, poesia, pintura, literatura, escultura, dentre outras); exploração de diferentes espaços escolares e do entorno; uso da internet; roda semanal de leitura; leitura diária feita pelo professor.

A estruturação do trabalho pode ser implementada por meio do desenvolvimento de projetos específicos ou pela sistematização de atividades. No trabalho com projetos, o foco é a introdução de um determinado tema gerador que se articula a uma área de conhecimento. Nele há a previsão de uma produção ao final do percurso, cujo caminho é delineado coletivamente e retomado durante o

processo, dependendo dos objetivos que emanem das interações discursivas. Já as atividades de sistematização se relacionam à fixação dos conteúdos de forma diversificada. Podem ocorrer por meio de jogos e brincadeiras, de debates, de seminários, pela produção de listas, cartazes, textos, entrevistas, desenhos, dentre outros (NERY, 2007).

Ao mesmo tempo em que as modalidades propostas por Nery (2007) são colocadas como possibilidade de organização dos tempos e espaços escolares, há que se pensar no movimento de retomada proposto por uma prática avaliativa centrada nessa concepção de infância defendida pelo conjunto de textos que forma o documento. O que as crianças aprendem na escola? Como possibilitar que essa aprendizagem seja observada, discutida, retomada, ressignificada?

Leal, Albuquerque e Moraes (2007) refletem sobre o fato de que, quando se planejam as situações didáticas articuladas às áreas do conhecimento, torna-se de fundamental importância que o gestor promova momentos em que o professor (ou o conjunto de professores, ao lado do supervisor) avalie sistematicamente o processo. Se o Ensino Fundamental de nove anos apresenta, em seu bojo, um caráter incluyente, as mudanças propostas precisam ser acompanhadas de instrumentos que possibilitem aos professores comparar aprendizagens, progressos e reflexões pessoais. Os autores apresentam o portfólio como exemplo de uma atividade que permite não só a avaliação processual por parte do professor, quando dialoga com os alunos por meio da observação e do registro, como também a autoavaliação tanto do aluno quanto do professor, por possibilitar análise e reflexão dos registros. Os diários de classe ampliados permitem o acompanhamento por meio de registros dessas quatro modalidades de organização do trabalho pedagógico.

As reflexões aqui apresentadas buscaram estabelecer um diálogo com possibilidades de pensar uma gestão para o letramento pautada no movimento de escuta dos contextos, dos profissionais e das crianças. Essa postura gestora consolida-se, a nosso ver, como um desafio para as relações que se estabelecem entre gestores e professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que uma postura de escuta, concebendo a interação com esse universo infantil como espaço de busca para explicar/compreender o mundo ao seu redor, consubstancia-se em movimentos desafiadores para os profissionais que atuam na

educação. Acreditamos que a criança, ao ser concebida em sua singularidade, expande suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço em que está inserida.

Pensar o currículo, as práticas pedagógicas em articulação com avaliações processuais, em uma perspectiva de inclusão, como espaço de manifestação de singularidades, é mais que um desafio.

Em uma perspectiva de provocação, resgatamos a epígrafe deste subtítulo, convidando o leitor a pensar sobre como seria a escola, se tivéssemos uma prática gestora que oportunizasse reflexões sobre a criação de espaços na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para inserir múltiplas linguagens no currículo, objetivando considerar as crianças como sujeitos do seu processo de aprendizagem. Será que o caminho seria o que se coloca por meio das orientações oficiais do MEC, que preconiza uma concepção de criança que precisa ser respeitada na sua singularidade? Que propõe que a criança pode aprender e ensinar pelas interações que emanam de brincadeiras livres e dirigidas? Ou pelo desenho? Ou pela oralidade, leitura e escrita constituídas pelo lido e o vivido? Ou pelos diferentes registros que podem atravessar as relações oriundas de modalidades permanentes, sequenciais, temáticas ou de sistematização do trabalho pedagógico? Ou, ainda, pelo movimento de escuta, pelas relações que consolidam os conhecimentos científicos, pela alfabetização cartográfica, pela compreensão de narrativas de um tempo ou de tempos, por manifestações artístico-literárias? Seriam esses caminhos possíveis? Que ecos as práticas das atividades sugeridas nessas orientações encontrariam no espaço educacional no qual nos inserimos? Como poderiam ser (re) significadas? São questões que convidam os gestores que acreditam na pesquisa como foco de formação a procurarem pelo inédito que abriga o pensamento daqueles que habitam tempos e espaços de formação leitora do Ensino Fundamental de nove anos e “não conhecem obstáculos à sua imaginação”.

2.2 Contextualizando o letramento na pesquisa

O termo letramento começou a ser discutido a partir da década de 1980. Originalmente, o termo visava dar amplitude ao conceito de alfabetização, não se

restringindo apenas ao domínio da leitura e escrita, mas também para o uso dessas habilidades na sociedade. O marco do letramento nessa década foi o desenvolvimento industrial que exigiu das pessoas maior contato com a leitura e escrita, suscitando a “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Revisitamos aqui o conceito de letramento exposto por Magda Soares (2000, 18 e 42):

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições [...] Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.

Assim, o letramento é o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para usar a língua em práticas sociais. É bom lembrar que alfabetização e letramento são processos distintos, embora possam e devam caminhar simultaneamente. Segundo entendimento de Soares (2002): “a questão é alfabetizar letrando, ensinar a criança a ler e escrever por meio das práticas sociais de leitura e escrita”.

O desafio que se coloca para os primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Na literatura, alguns autores tais como Kleiman (1998), Tfouni (1988), consideram o letramento como práticas de leitura e escrita. Segundo Kleiman (1995, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Mais adiante, em 1998, Kleiman amadurece o conceito e entende o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Isso leva a refletir que o letramento consiste nas práticas sociais de leitura e escrita

e o impacto dessas práticas na vida social do homem, tornando-o mais autônomo, crítico e reflexivo acerca dos seus saberes experienciais.

Para conceituar o letramento, Tfouni (1995) utiliza a alfabetização para complementar a sua teoria: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20). Assim, prevalece o letramento como caráter individual na prática de linguagem, pois evidencia os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.

Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1988, p. 9, e 1995, p. 9-10).

O que observamos, é que Kleiman e Tfouni nucleiam o conceito de letramento nas práticas sociais de leitura e de escrita, para além da alfabetização, compreendida por elas como a aquisição do sistema de escrita. O letramento vai além da mecanização de códigos, trata-se de um processo contínuo de aprendizagem no qual habilidades diversas para alcançar um objetivo maior são levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem.

Os estudos evidenciam que o processo de letramento exige mobilização de recursos diversos que possam gerar oportunidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que o processo de alfabetização e o de letramento, embora sejam ações distintas, caminham juntos e de forma inseparável, daí a expressão “alfabetizar letrando”. Desse modo, o ensino da leitura e da escrita é feito no contexto das práticas sociais, “de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2003, p. 47).

Para a operacionalização de todo esse processo, as características que se espera do professor é a de ser um agente letrador. Para tal, precisa desenvolver algumas habilidades, conforme destacam Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 19):

Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender.

- Atentar para a transição dos modos de falar para os modos de escrever e ler.
- Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno.
- Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino.
- Organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura.
- Identificar em fragmentos interacionais do trabalho pedagógico episódios de construção de andaime.
- Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas.
- Desenvolver diagnósticos das capacidades e maturidades dos alunos leitores.
- Selecionar os textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos, considerando as especificidades dos textos e dos gêneros textuais.
- Desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas que favoreçam a reflexão sobre a língua.
- Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto.
- Identificar exercícios de alfabetização voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para que o professor possa desenvolver todas essas habilidades destacadas pelos autores na citação acima, é indispensável que ele, durante a sua formação, tenha despertado para agir como esse agente letrador, que amplia-se para o especialista e o gestor escolar. Isso significa assumir que é necessário saber como se dá a formação docente. Uma formação que aborde e forme professores conscientes de seu papel e com o domínio do contexto de sala de aula, o que é imprescindível para a formação de nossos alunos, compreendendo o letramento como prática e contato de múltiplas vivências (BACKTIN, 1995). Nesse sentido, o docente deve estar aberto ao diálogo e, ainda, direcionar a articulação de seu trabalho pedagógico, contando com o apoio da equipe gestora para a consolidação dessas práticas.

Durante a formação inicial ou continuada do professor que trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental, ele necessita compreender que será um agente letrador e assumir o papel de mediador de ensino durante suas aulas. O trabalho com a leitura não pode ser realizado de forma mecânica. Para que isso não

ocorra, o aluno precisa se constituir como sujeito ativo do processo, participando da realização das aulas, não concebendo os saberes como segmentados, conforme relato da professora P1: “Agora História não, já passou, aconteceu e pronto” e, sim, centrado na multiplicidade de interconexões.

Para Tfouni (1995), o letramento está ligado à utilização de um referencial diferente do empregado na Psicologia e Sociologia, e que lhe possibilitou iniciar investigação de alfabetizados e não alfabetizados, escolarizados e não escolarizados. Assim, pode-se lançar mão de uma visão que desconsidera o ponto de vista individual ou socioeconômico ao se ater às práticas de linguagem que circulam na sociedade, seja dentro ou fora da escola.

Leal (2004, p. 51) afirma que “letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas.” Dessa forma, podemos concluir que as práticas de letramento são adquiridas e refletidas ao longo da vida, ampliando o arcabouço intelectual do indivíduo, favorecendo, por conseguinte, a sua formação humana e social.

Cumprе mencionar ainda que o letramento possibilita aos professores e aos demais sujeitos educacionais compreenderem o processo como integrador dos múltiplos espaços e tempos da escola e, portanto, fundamental para os discentes trocarem vivências e experiências. Desse modo, o professor deve considerar o pensamento e a linguagem de seus alunos, bem como seus conhecimentos prévios e interesses, organizando situações de aprendizagem, nas quais novas experiências possam ser vivenciadas, acomodadas às já existentes.

Na próxima seção, abordaremos questões atinentes aos aspectos da articulação curricular para o projeto de letramento.

2.3 Aspectos da articulação curricular para os projetos de letramento

Dentro da temática do letramento, os projetos voltados para essa finalidade devem estar associados à necessidade de solucionar um problema, tendo como propósito integrar a equipe e o currículo, por meio de ações coletivas e individuais.

A partir da legislação vigente que disciplina a educação no país, o currículo estabelecido pela escola deve estar contextualizado com a relação entre a cultura escolar e as culturas de origem dos alunos a quem esse currículo se destina. Leite (2012) enfatiza que as escolas que concebem a articulação curricular como meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos trabalham na perspectiva da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade.

No quadro a seguir apresenta-se uma síntese da articulação curricular com os conteúdos que são trabalhados dentro dos projetos na escola.

Quadro 5 - Quadro síntese da articulação curricular com os conteúdos

MULTIDISCIPLINARIDADE	INTERDISCIPLINARIDADE	TRANSDISCIPLINARIDADE
Forma de organização em que diversas disciplinas que se situam, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si;	Ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base);	Deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas, sendo apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.

Fonte: Adaptado de Leite (2012, p. 88)

Ao sintetizar em um quadro as formas de articulação curricular com os conteúdos, buscamos enfatizar as diferenças entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que parece que tais conceitos ainda não foram devidamente apropriados pelos professores e pedagogos que apresentam dúvidas acerca da diferença entre eles.

Nessa perspectiva, é relevante destacar que, para haver aprendizagem, é preciso que exista uma relação entre a realidade em que o aluno está inserido com o conteúdo estudado.

Leite (2012) enfatiza que a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justifica-se por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas. Contudo, os currículos escolares continuam a privilegiar uma organização fundada nas disciplinas apoiadas em uma estrutura fortemente disciplinar, como se pôde depreender pelas próprias falas dos professores, ao participarem do grupo focal que se constituiu como projeto piloto desta investigação.

Em que pese o fato de a estruturação de um currículo em torno de disciplinas encontrar-se arraigada na educação, facilitando a organização escolar, o sistema de trabalho com projetos clama pela integração das disciplinas, na lógica da multidisciplinaridade.

Neste ponto, pensamos ser relevante trazer para esta análise a questão da influência do componente social na aprendizagem, quer pela interação entre os sujeitos, quer pelo reconhecimento e importância atribuída às culturas individuais dos alunos de uma determinada escola. Nesse entendimento, não se justifica o desenvolvimento de um currículo que não valorize as experiências vividas pelos alunos.

Para Zabala e Arnau (2010), a organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências, constituindo uma resposta às limitações do ensino tradicional, passam por processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques.

Uma escola que pretenda ensinar competência para responder a problemas da vida deve realizar uma análise que determine com rigor quais são as competências alcançáveis, não somente as desejáveis, e fixar critérios precisos que permitam o estabelecimento de pautas para a seleção e priorização dos conteúdos de ensino, em função das finalidades propostas e das características singulares dos alunos (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 132).

Nesse sentido, é de suma importância ter em conta as experiências de vida dos alunos e de partir dessa experiência e desse conhecimento para o ensino de novos conhecimentos, promovendo, de certa maneira, o multiculturalismo¹².

Portanto, a articulação curricular é vista como a forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos, além da promoção da cooperação entre os professores de uma escola ou até mesmo de uma rede escolar, de forma que a adequação dos currículos seja em prol dos interesses e das necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver as suas capacidades e competências.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, o termo projeto incorporou-se no âmbito educacional e logo depois estava incorporado nas rotinas escolares. Sob uma ótica pedagógica, os projetos têm como objetivo transformar uma situação problema, por meio da realização de ações planejadas.

Para Machado (2000), é quase impossível vislumbrar um projeto sem que se faça remissão à ideia de futuro, sem o planejamento de ações, sem abertura ao novo, sem o envolvimento dos agentes para dar andamento e executar o projeto. Nessa perspectiva, o projeto pode ser visto como um modo de agir que tem como propósito atingir finalidades específicas, tornando-se um instrumento de diálogo e de negociação da realidade com outros agentes educacionais.

Hernández e Ventura (1996) compreendem os projetos na educação como uma concepção político-educativa que implica estabelecer um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar.

Mais tarde, Hernández (1998, p. 83) afirma que “[...] os projetos de trabalho são uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas de conhecimento, mas basicamente foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais [...]”.

¹² O multiculturalismo a que nos referimos, está voltado para as diferentes culturas espalhadas nos lugares do mundo, objetivando, a partir da aprendizagem, perceber a importância de cada cultura, a fim de evitar os conflitos sociais.

E esse pensamento de Hernández dá sustentação aos projetos de letramento que focalizam a leitura e a escrita a partir de uma ancoragem que permite vislumbrar os usos sociais da escrita na escola e fora dela, bem como o papel sociopolítico da esfera escolar junto a outras instituições sociais.

O trabalho nessa perspectiva ultrapassa o enfoque textual dos projetos didáticos desenvolvidos por Jolibert (1994) e sua equipe cujos projetos tendem a uma homogeneização metodológica: têm dinâmica circunscrita a uma disciplina. Segundo Tinoco (2008, p. 172), “assumem o texto como objeto de ensino; estabelecem uma pré-seleção de gêneros discursivos; entendem o professor como um especialista que sistematiza as descobertas de cada estudante e as do grupo”.

Na próxima seção, abordaremos aspectos relacionados à metodologia da pesquisa desenvolvida no estudo de caso aqui apresentado.

2.4 Trajetória metodológica

O estudo foi realizado por meio de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Corroborando com essa definição acerca da pesquisa qualitativa, Patton (1980) e Glazier & Powell (2011) indicam que os dados qualitativos são: descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Nesta pesquisa, em um primeiro momento, foi realizado um projeto piloto que utilizou a técnica com um grupo de professores de uma escola da cidade de Uberaba que atuam no Ensino Fundamental, buscando perceber como esses professores atuam nos projetos desenvolvidos na escola. Nestas atuações,

gravadas em áudio e transcritas, deram subsídios para os dados que foram trabalhados no primeiro capítulo.

Já para o segundo capítulo, fizemos uso de entrevistas para levantar os dados sobre clima organizacional, gestão de projetos na escola e a participação dos professores e alunos desde o planejamento até a culminância, e as possíveis melhorias a partir da aplicação do projeto piloto do plano de ação educacional.

Como, na escola, os projetos acontecem simultaneamente e o registro documental dos projetos, geralmente, fica ou deveria ficar com os professores que estão à frente deles, a entrevista com os professores foi a técnica mais adequada para conseguir esses registros e, assim, proceder às análises. Por meio de entrevistas, foi possível captar, através dos sentimentos, atitudes, experiências e reações, os dados necessários para a pesquisa.

O foco desta pesquisa é a ação da gestão pedagógica de uma escola no sentido de minimizar uma das facetas do quadro de fracasso escolar causado, em nosso caso, pela falta de articulação e diálogo dos professores em suas tarefas diárias e nos projetos interdisciplinares em andamento na escola. Para que as discussões atingissem o objetivo da pesquisa, ponderamos que a atuação da pesquisadora é na Educação Básica, e as inquietações geradas ao longo da investigação repercutem também sobre o processo de sua formação, ganhando uma dimensão reflexiva dos possíveis resultados.

No ano de 2017, houve alteração no quadro docente da escola, que não se constituía mais da mesma maneira que era formado quando do início da pesquisa. Assim, optamos por entrevistar as professoras que se mantiveram na escola. Assim, solicitamos a entrevista a duas professoras que estão na escola há alguns anos e, também, à supervisora, por ser uma das peças principais na condução dos projetos na escola. Esses sujeitos de pesquisa serão apresentados posteriormente.

Como técnica de tratamento e de análise dos dados, como fora anteriormente citado, foi utilizada a análise de conteúdo, a partir da proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2011), que define o termo análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

Utilizando os termos de Laurence Bardin, interpretados por Câmara (2013), as mensagens que iremos utilizar compreendem as falas transcritas dos professores acerca dos projetos que são desenvolvidos na escola lócus da pesquisa.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Figura 6 - Fases fundamentais da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

Para discorrer sobre análise de conteúdo, apoiamo-nos em um estudo feito pela Prof. Rosana Hoffman Câmara (2013), intitulado *Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações*. A pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela, estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Segundo Bardin (2011), o primeiro contato com a fonte de pesquisa ou documentos é feito de forma superficial, visando identificar elementos que possam contribuir para a análise que se propõe a fazer. Bardin intitula esse processo, designado como leitura “flutuante”, como a fase em que se fazem a sondagem, a escolha, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Para Hoffman (2013, p. 185) na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação,

que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns, classificação semântico, sintático, léxico, e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

De acordo com Hoffman (2013), a terceira fase do processo de análise do conteúdo, seguindo os preceitos de Bardin (2011), tem a função de tratar os dados para gerar os possíveis resultados, por meio da inferência e da interpretação. O pesquisador, trabalhando com os resultados brutos da pesquisa, procura subsídios para torná-los significativos e válidos.

A inferência, na análise de conteúdo, é um instrumento de indução. No nosso caso, utilizamos roteiro para condução do grupo focal, para investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2011, p. 137).

Interpretar os dados a partir dos conceitos e proposições do conteúdo trabalhado faz parte do processo de análise de conteúdo. Os sentidos, dados pelos conceitos como referência central, derivam da linguagem dos sujeitos da pesquisa e não de definição científica.

As comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. As unidades de análise podem variar:

alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas (BARDIN, 2011; GODOY, 1995).

Por se tratar de uma pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais, inserida em uma instituição educacional, planejamentos a estrutura metodológica considerando-se, em primeiro plano, as falas dos entrevistados e participantes do

grupo focal nas quais evidenciaremos sentenças e expressões que serão objeto de análise à luz da teoria que embasa a pesquisa.

2.5 Caminhos e percalços enfrentados durante a pesquisa na Escola Castelo Mágico

Buscamos trazer, para esta pesquisa, elementos que evidenciassem contrastes ao antes e depois das discussões no grupo focal na Escola Castelo Mágico. Da maneira como a questão foi conduzida e pelos dados coletados em ocasiões diferentes, por meio de instrumentos diferentes, ousamos dizer que a primeira fase da investigação também pode ser considerada como um piloto do plano de ação que será apresentado no terceiro capítulo.

Pelo relato inicial dos professores que trabalham e trabalhavam na escola no início da pesquisa, relatados no primeiro capítulo quando da realização do grupo focal, pudemos perceber que havia uma desarticulação dos projetos existentes e a necessidade de estabelecer, de forma mais consolidada. Articulações entre si e os conteúdos, podendo proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem mais propenso às trocas de experiências pedagógicas. A partir disso, tais elementos tornaram-se o ponto central de análise dos nossos questionamentos.

Os professores que participaram do piloto de grupo focal, apresentado no primeiro capítulo, deixaram claro que a questão de relacionamento interpessoal na escola era um ponto de tensão, quando havia discussões relativas às práticas pedagógicas que envolvessem projetos de articulação curricular. Frente a esses elementos, ficou evidente que os professores não estabeleciam uma relação da sua disciplina com a de outro professor. Além disso, os projetos desenvolvidos na escola não contemplavam a interdisciplinaridade.

Outro elemento que despertou interesse na pesquisa de evidências foi o relacionamento e a interação entre os professores. O que mais chamou atenção foi a observação que uma professora fez sobre o trabalho da colega, acerca do domínio de sala e de conteúdo. Em algumas falas, a professora dizia que o colega “não dá conta daquele conteúdo”. Assim, transformamos essa evidência em objeto de estudo.

O roteiro das questões do grupo focal de sondagem se deu a partir da necessidade de verificar como era a gestão para o letramento da escola, como os professores trabalhavam, que metodologia utilizavam, quais formas de registros dos projetos eram presentes no grupo e a articulação do trabalho pedagógico, que, de certa maneira, remetia à gestão do conhecimento e ao letramento.

Para o segundo capítulo, devido à distância temporal entre uma etapa da pesquisa e outra, tivemos uma alteração no quadro de professores da escola. Isso ocasionou a manutenção, em 2017, de apenas três sujeitos participantes do piloto de grupo focal. Tal fato nos levou a optar pelas entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, buscando compreender como a escola exercia suas práticas anteriormente.

No roteiro da entrevista semiestruturada, colocados nos apêndices 2 e 3, tivemos como ênfase o relacionamento interpessoal nas práticas profissionais da escola; a composição curricular e o planejamento das aulas; como pensar os projetos pedagógicos interdisciplinares dentro de uma lógica educativa; a participação dos alunos na execução dos projetos; o engajamento e a interação dos com os professores e vice-versa; se os professores enxergavam esse movimento como positivo ou negativo na prática escolar. Ainda sobre o planejamento, perguntamos se os projetos realizados na escola eram pensados a partir de um planejamento, e como acontecia essa dinâmica. E, por último, se os projetos contribuíam para a aprendizagem dos alunos.

Para a entrevista, as questões foram pensadas em cima dos eixos teóricos levantados para esta pesquisa cujos pontos estão no primeiro capítulo. O eixos de análise, questões e objetivos podem ser visualizados no quadro 5.

Quadro 6 - Categorias analíticas e objetivos pretendidos com as questões da entrevista semiestruturada

Eixo	Questões do roteiro da entrevista	Objetivos pretendidos
Gestão para o Letramento	1, 3, 6, 8, 9, 10	Verificar se a equipe pedagógica da escola percebeu as mudanças na forma de organizar a escola para a implantação dos projetos voltados para o letramento.
Formas de sistematização dos projetos	2, 5, 8, 10, 11	Sondar se houve reflexo dos conhecimentos adquiridos com a implantação e a sistematização dos projetos para a sua prática docente.

Articulação curricular para os projetos de letramento	4, 5, 6, 7, 9,	Analisar se a implantação da gestão de projetos na Escola contribuiu para a articulação dos conteúdos e na forma de elaboração, execução e avaliação dos projetos que estão ativos na escola.
---	----------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Destacamos que elaboramos um instrumento que pudesse contemplar algumas perguntas de como era a rotina e o relacionamento da escola no período de coleta de evidências, quando da realização do grupo focal, e no atual momento (dezembro de 2017), quando da realização das entrevistas.

Como fora mencionado, foram entrevistados, como sujeitos da pesquisa, três profissionais que trabalhavam no Ensino Fundamental da escola, que haviam participado do primeiro grupo focal e que haviam sido mantidos na escola em 2017. Os sujeitos são apresentados no quadro 6:

Quadro 7 - Caracterização dos participantes da entrevista semiestruturada

Participantes da Pesquisa	Idade	Cargo	Tempo de exercício na escola
SUPVESP	32 anos	Supervisora Educacional	2 anos e meio
PROFKA	43 anos	Professora de Educação Básica	17 anos
PROFAT	60 anos	Professora de Educação Básica	18 a 20 anos

Fonte: Dados da pesquisadora.

Para analisar as respostas dos professores e da supervisora educacional que atuam na escola, fizemos uso também das notas de campo em que registramos os principais movimentos, silêncios e alterações de voz, que, de acordo com a análise do discurso, podem sinalizar elementos a serem contrastados com os excertos.

Na próxima seção, apresentaremos a análise da entrevista feita com os profissionais a partir do referencial teórico da pesquisa em consonância com a realidade vivida e presenciada na escola pela pesquisadora.

2.6 Análise das entrevistas

Na tentativa de elucidar alguns pontos obscuros sobre a gestão do letramento, a articulação curricular como forma de sistematização dos projetos, utilizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras e a supervisora.

Como afirmam Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador possa fazer as adaptações necessárias. Utilizamos como eixo de análise os seguintes eixos: 1) liderança; 2) Entrosamento; 3) Descontinuidade; 4) Planejamento e falta de planejamento das ações docentes.

2.6.1 A influência da falta de diálogo na execução dos projetos na escola

O diálogo docente e a perspectiva de trabalho inter e transdisciplinar para a consolidação dos saberes, como vimos, constitui-se como uma das potencialidades das práticas pedagógicas, pois, a partir desses elementos, são abertas possibilidades para os alunos terem contato com o conhecimento e o saber não fragmentado. Isso permite localizar os pontos de contato disciplinar e mostrar as perspectivas de sincronia, diacronia, complementaridade e divergências nas Ciências Humanas, Exatas, Sociais e Biológicas. Entendemos, dessa maneira, a possibilidade de contribuição dos projetos para o processo de aprendizagem, uma vez que, com eles, são permitidos tais cruzamentos de áreas, mobilizando os docentes e, por que não, a escola como um todo.

Após o grupo focal de sondagem, no primeiro capítulo, ficou evidente que as relações sociais na escola eram um ponto a ser analisado. Nos relatos sobre a forma de gestão da escola, determinados professores caracterizaram a gestão pedagógica da escola como não atenta às interações e ao desenvolvimento dos projetos em conjunto. Assim, optamos por analisar a falta de diálogo na execução dos projetos na escola. Segundo os relatos, a condução desse processo variava de acordo com o perfil de quem os geria: ora era feito de forma participativa, com autonomia para as pessoas se manifestarem; ora era feito de forma bastante diretiva, com as decisões sendo tomadas unilateralmente. Essa diferença na condução, certamente, impactava as relações e o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Essas variâncias na forma de gerir a escola comprometeram sobremaneira o “chão da escola”. Percebemos isso nas falas das professoras, quando elas se referem à forma de gestão que era adotada e à atual em que a equipe gestora dá

autonomia e voz para todos exercerem as atividades pedagógicas na escola. Segundo a supervisora do turno vespertino:

[Enérgica] Não existia troca de experiência, cada um por si, e nem gostava que se falasse sobre projetos. E uma das propostas de quando eu cheguei, que enfrentei uma dificuldade grande, foi a troca de experiência e começasse por projetos porque não tinha na escola, e então comecei a enfrentar as rejeições, dificuldades. (SUPVESP, ENTREVISTA)

Segundo o excerto, podemos perceber que, na escola pesquisada, pela percepção da Supervisora, não existia troca de experiências entre os professores da mesma série e entre séries distintas, sobretudo em relação aos projetos desenvolvidos na escola. Percebe-se que os projetos eram realizados de forma isolada, seguindo um mesmo tema. Pela postura registrada pela pesquisadora, ao observar o comportamento da resposta, notamos o incômodo com a prática de falta de articulação de projetos.

Segundo Vasconcellos (2006), ao propor um projeto para a equipe docente, o ideal é que a coordenação pedagógica da escola construa uma proposta junto com os professores. Se não for possível tal articulação, o supervisor deve realizar um trabalho ressaltando a importância desse elemento. A supervisão, ao não realizar ponte com a equipe, gera uma insatisfação. O fato de os professores não aceitarem, no primeiro momento, suas ideias, influencia diretamente no seu trabalho e, conseqüentemente, na interação com o grupo.

A professora, ao falar que “cada um fazia o seu”, reforça a falta de comunicação entre os professores, o que pode dificultar a prática pedagógica, o trabalho docente e o processo de assimilação do conteúdo por parte do aluno, uma vez que a comunicação é fundamental para a transmissão de conhecimento. A fala da professora confirma o que fora explanado pela supervisora, demonstrando que o trabalho isolado, individual se constituía como parte da cultura da escola. Defendemos que a proposta de trabalhar com projetos proporciona o compartilhamento de saberes, de experiências e forma um ambiente propenso ao trabalho em conjunto, fortalecendo a equipe.

Outra evidência foi citada por uma participante sobre a execução dos projetos na escola:

Aqueles [professores] que tinham mais afinidade faziam as trocas de experiências os não afins encontram só em reuniões, sem mais detalhes, o planejamento prevalecia sempre o turno da manhã, os professores mais antigos. Do primeiro ao quinto nunca tiveram voz. (PROKA, ENTREVISTA)

A falta de planejamento das ações a serem executadas dentro da escola pode influenciar diretamente no desempenho do trabalho docente e discente. Como destacamos, a formação leitora ampliada deve acontecer em múltiplos espaços e de forma plural, baseando-se na perspectiva de interação e de articulação de saberes.

Ao reconhecer a ausência de planejamento e de troca de experiências, compreendemos um entrave à gestão colaborativa, com vias ao letramento, uma vez que são impedidos o debate e a possibilidade de outras vivências e experiências exitosas [ou não] para o processo de aprendizagem, como: etapas atropeladas, não existência de prazo hábil para realização de projetos, favoritismo de turmas e turno, que são “sintomas” a serem combatidos no interior da escola.

Por isso, Soares (2006) enfatiza que o letramento pressupõe não só ler e escrever, mas fazer uso da leitura e da escrita a partir das demandas sociais. No caso da gestão para o letramento, esse impacto ainda é maior, porque pode comprometer as etapas iniciais de leitura e escrita, e o aluno pode carregar essa defasagem para toda a sua vida.

Outra situação que pode acontecer como consequência do trabalho individual sem planejamento são conflitos educacionais. Estes, para Martinez Zampa (2005), podem ser caracterizados de quatro formas:

Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.

Conflitos para definir o projeto institucional: surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar.

Conflito para operacionalizar o projeto educativo: surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.

Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional) (MARTINEZ ZAMPA, 2005, p. 30-31).

Interessa-nos, especificamente, na abordagem de Martinez Zampa, (2005), o conflito gerado a partir da necessidade de se definir o projeto institucional. A falta de planejamento pode comprometer esse elemento, ao gerar processos concorrentes e em conflito direto dentro da unidade escolar. Não estamos dizendo que a escola e seus docentes não tenham ou possuam liberdade para definir suas metodologias e propostas pedagógicas. Ressaltamos apenas que uma gestão não atenta ao desacordo e à desarticulação de seus profissionais poderá implicar prejuízos para o processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 confere liberdade à escola para definir sua proposta pedagógica. Contudo, se a escola não estabelecer um currículo coeso e adequado para caminhar com o seu trabalho educativo a partir da contextualização da cultura escolar com a cultura dos alunos, haverá um conflito no projeto institucional que afetará diretamente o processo ensino-aprendizagem de toda a unidade escolar. Isso fica evidente na fala da supervisora, quando nos diz:

No início, sim, muita, muita rejeição e dificuldades. Falou que era projeto, ninguém queria saber, porque dava muito trabalho, ninguém estava preocupado em melhorar a aprendizagem, mas sim se ia dar trabalho ou não. Mas, devagar e de maneira de conscientização, todos abriram e foram bem receptivos. (SUPVESP, ENTREVISTA)

É natural do ser humano ter resistência ao novo, principalmente quando se trata de algo que denota mais trabalho e acréscimo de responsabilidade. Porém, quando há uma sistematização do trabalho e um poder de persuasão no sentido de mostrar que é válido esforço em prol do coletivo e de rendimento do trabalho, essa visão muda e, conseqüentemente, os profissionais aderem à nova sistemática, que, no nosso caso, é a gestão de projetos como forma de articulação de conteúdo. Segundo Kleiman (2008), quando trazemos essa mudança na forma de pensar do trabalho docente, a escola passa a ser uma agência de letramento, pois ela busca mobilizar o grupo para um objetivo comum em um trabalho que tem dimensões políticas importantes, possibilitando, assim, uma educação de melhor qualidade. Uma das professoras entrevistadas assim se manifesta:

Ficava quarto e quinto, e primeiro, segundo e terceiro. Aí ficava separado para apresentar. Ocasionalmente conflitos? Desarticulação de aprendizagem dessa forma? Conflito era mais entre professores com as ideias ou pela falta delas. Eu vejo que a parceria como estratégia positiva porque um ajuda o outro. Trabalhar sozinho é muito difícil, porque você não tem todas habilidades para ser desenvolvidas, em parceria, aquela habilidade que não tem o outro supre. O trabalho fica melhor mais elaborado e a culminância fica com mais êxito, mais sucesso. (PROFKA, ENTREVISTA)

Conforme podemos notar na fala da professora, o diálogo entre os pares é importante para que o conteúdo se alinhe. Quanto mais diálogo e interação o grupo tiver, maior dinamicidade nas relações é gerada, consolidando os processos de ensino e, como desdobramento, de aprendizagem. O que se percebe é que a falta de diálogo na execução dos projetos pode caracterizar desconhecimento acerca do que tem sido discutido e/ou trabalhado, podendo surgir diferenças de opiniões e divergência de interpretações sobre o conteúdo trabalhado ou discutido. Se o conflito é inevitável, devemos aprender e trabalhar com a mediação de conflito, para que essa técnica se aprimore, facultando a cultura da mediação e o equilíbrio do clima organizacional¹³, das tensões e vivências na escola.

Trabalhar a gestão de conflitos melhora a saúde da instituição de ensino. Se esses conflitos forem de ordem conceitual e teórica, a gestão deve assumir o papel formador e agregar o conjunto, buscando mecanismos para solucionar esse problema instalado.

O que não pode haver é um desequilíbrio na equipe que prejudique o trabalho pedagógico, vez que, se o projeto foi pensado a partir de um planejamento articulado com o currículo e se houver resistência dos professores quanto aos projetos, o cumprimento do conteúdo curricular fica comprometido, prejudica-se a aprendizagem, propiciando a defasagem para as séries seguintes no tocante à aprendizagem dos alunos.

Uma das formas, a nosso ver, de constituir uma possibilidade de reforço do diálogo dos professores e de suas disciplinas e turmas pode ser vista na articulação

¹³ O clima organizacional é um fenômeno resultante da interação dos elementos da cultura. O clima é mais perceptível do que suas fontes causais, comparando-se a um “perfume”, pois se percebe o seu efeito sem conhecer os ingredientes, embora às vezes seja possível identificar algum deles (SOUZA, 1978 *apud* LUZ, 2003, p. 11).

curricular. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 71), “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”, ou seja, para uma efetiva gestão colaborativa, são necessárias a prática e a reflexão desses elementos dentro da instituição, levando trocas de saberes e, principalmente, à capacidade de saber ouvir o outro. Nas palavras da entrevistada:

Com os professores da série, só, grupo fechado. Quinto com o quinto, terceiro com o terceiro. Não tinha abertura para todas fazerem um projeto. Uma única vez há muitos anos que a professora de Português de manhã fez um projeto para a escola inteira, foi exclusivo. Não teve mais essa conjuntura. Diferente de hoje que todo mundo trabalha juntos, né. (PROFKA, ENTREVISTA)

Notamos, na fala da professora, a existência de projetos e de práticas de discussão apenas em momentos ocasionais ou regulados pela direção da escola. Isso pode constituir subgrupos dentro da escola, prejudicando a instituição e gerando segregações no seu interior. Afinidades podem e devem acontecer dentro da escola e são características da condição humana. O ponto a ser combatido é quando isso se torna um impeditivo do andamento das práticas educativas, imobilizando e gerando resistências a novas práticas educacionais, impedindo que se percebam os benefícios advindos do trabalho colaborativo.

Uma das professoras entrevistadas também apresentou na sua fala a questão do não envolvimento e a resistência em trabalhar com projetos:

Agora as mudanças começaram quando a supervisora chamou a gente e pediu a colaboração nos projetos que ela estava propondo, aí sim, começamos a conversar com as outras séries, professoras e tudo começou a deslanchar. Hoje é bom trabalhar com projetos porque todos envolvem. (PROFKA)

Diante das potencialidades e oportunidades que podem gerar a partir do trabalho em grupo, Góes (1997, p.27) adverte:

[...] o jogo dialógico¹⁴ entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização

¹⁴ "As relações *dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-

de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo. (GÓES, 1997, p. 27)

A partir do pensamento de Góes, é importante observar que, ao valorizar o trabalho em grupo, não podemos desprezar a importância da atividade individual na docência. É o momento em que o professor dialoga consigo mesmo sobre a sua prática, busca alinhar a teoria e a prática e, até mesmo, consolidar suas ideias, propiciando um melhor fazer pedagógico. No excerto abaixo, em que a professora enfatiza o aspecto colaborativo da equipe no momento atual, diferentemente do que ocorrera em outras épocas, podemos inferir indícios de que está havendo um movimento de consolidação da gestão para o letramento e para a articulação dos conteúdos.

Na época passada, não existia essa cultura. Nessa, agora, a gente vê um movimento de parceria, fazemos tudo junto, um ajudando o outro. E no passado a gente ficava cada um no seu mundo, cada um na sua sala. Se você pedia um caderno para ver, elas já fechavam a cara e não gostava, elas pensavam que estava vigiando, tomando conta, querendo ensiná-las a trabalhar. (PROFAT, ENTREVISTA)

Pensando na articulação curricular dos conteúdos, podemos observar que, trabalhando sem comunicação com outras séries e turmas, ocorre um dificultador da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois as relações disciplinares e de conhecimento, para além de uma única disciplina e tempo, podem ser dirimidas. No grupo focal de sondagem, os professores disseram que não faziam articulações de conteúdo com sua turma, porque não dominavam os diferentes conteúdos. Com isso, concentravam-se nos conteúdos nos quais tinham conhecimento e segurança para ministrar. Porém, sabemos que, para acontecer o processo de leitura ampliada do aluno, é necessário o trânsito em outros componentes curriculares, possibilitando o trânsito e o conhecimento múltiplo do saber.

Em relação a esses conteúdos, Fullan e Hargreaves (2000) defendem o trabalho em paralelo com dois tipos de atividades – grupais e individuais –

composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso". (BAKHTIN, 2010, p. 323)

entendendo que qualquer delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores. Ao se trabalhar a gestão de projetos voltada para o letramento, os professores estão enxergando a importância de se trabalhar tanto no coletivo quanto de forma individual, além dos benefícios gerados para o seu trabalho e para a aprendizagem dos alunos.

Eu, enquanto professora, não via articulação dos projetos porque cada um fazia o seu, o que víamos era a culminância onde todas as salas se reúnem para assistir, só isso. Agora as mudanças começaram, quando a supervisora chamou a gente e pediu a colaboração nos projetos que ela estava propondo. (PROFKA, ENTREVISTA)

O trabalho em grupo, principalmente quando está executando projetos na escola, possibilita o resgate de valores, como o compartilhamento de ideias, informações e vivências.

Quando se trabalha em grupo, algumas mudanças na forma de agir e pensar são essenciais para o seu fortalecimento. O trabalho em equipe proporciona aos integrantes uma visão dinâmica de ângulos que, se tivessem sido trabalhados individualmente, não se conseguiria enxergar. A fala da supervisora educacional participante da pesquisa traz esse viés. De acordo com Vasconcelos e Brito (2006), a mudança na percepção de uma realidade concreta necessita que o homem, percebendo o todo, volte a construí-lo, a fim de ser capaz de criticar e, conseqüentemente, de optar.

Começamos a perceber as mudanças quando a resistência que os professores tinham para aceitar as minhas intervenções, começaram a fazer parte da vida delas, assim, eu sugeria alguma coisa, e elas perguntavam como iria acontecer, de que forma [fez expressão de felicidade]. (SUPVESP, ENTREVISTA)

Essa resistência citada pela participante da pesquisa pode ser considerada uma prática institucionalizada, ou seja, qualquer alteração do que já vem sendo feito causa estranheza e descontentamento do professor, cristalizando as práticas docentes. Segundo Sacristán (2002), a prática institucionalizada pode ser compreendida como formas de educar em que ocorrem percepções de diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições.

Ao buscarmos, nos PCNs (1998), a importância da gestão do conhecimento e do conhecimento trans e interdisciplinar temos que seria:

Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica; Saber combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para a coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações. (BRASIL, 1998, p. 31)

Entretanto, construir um processo educativo relacionado ao letramento exige uma gestão eficiente que tenha suas atividades planejadas e estruturadas a partir da preocupação com as práticas de aprendizagem e de formação do leitor em aspecto ampliado. Isso só pode se tornar possível, ao entendermos a articulação curricular como um dos pontos estruturantes das práticas escolares voltadas para a colaboração e, como viemos apresentando, umas dessas possibilidades surge a partir da utilização dos projetos pedagógicos na escola. A seguir, iremos analisar como o planejamento pode ser o norteador das práticas educativas.

2.6.2 O planejamento como norteador dos projetos desenvolvidos na escola

Uma das preocupações da pesquisa foi perceber como tem acontecido a articulação e o planejamento dos projetos desenvolvidos na escola. Esse ponto de análise surgiu do levantamento de evidências no qual foi apresentado o não planejamento da escola. Uma das alterações, feitas durante o ano de 2017, diz respeito ao início de uma sistematização dos projetos escolares, buscando minimizar esse elemento dentro da instituição analisada. Dessa maneira, nesta seção, buscamos desenvolver uma análise em que observamos, no roteiro de perguntas, ao mesmo tempo, os elementos de como era a escola e como tem sido após o levantamento de evidências que apontou vários problemas. Pretendíamos, com esses dados, estruturar uma forma de analisar a percepção dos professores sobre os projetos escolares.

Para fundamentar nossa análise, torna-se importante a concepção de Ferreira (1989), segundo a qual podemos identificar três fases no processo de planejamento: a preparação, entendida como o registro sistematizado e justificado das decisões

tomadas pelos gestores dos projetos que vivenciam o dia-a-dia da escola; o acompanhamento da execução das ações pensadas no planejamento, de forma a fazer, caso seja necessário, as alterações no decurso das atividades de forma que essas alcancem os objetivos propostos; e, por fim, a revisão de todo o desenvolvimento das ações projetadas, avaliando as operações que favoreceram o alcance dos objetivos e aquelas ações com pouca influência, iniciando, assim, um novo planejamento.

Ao termos esses elementos em mente, indagamos aos sujeitos de pesquisa como eram aceitas as propostas de projetos. Ao mesmo tempo questionamos como e quais elementos começaram a se modificar, ainda que de forma inicial, as percepções docentes sobre esses projetos. Sobre esse movimento, a supervisora nos disse:

Eu chegava com a proposta, escutava cada uma delas nas reuniões de módulo, a ideia de do projeto e como seria, e sempre gostei de escutar a opinião de cada uma, e nós uníamos as ideias e fazíamos um projeto de acordo com a proposta que estava alí no momento. Era de forma compartilhada. (SUPVESP, ENTREVISTA)

Na sequência, o mesmo sujeito de pesquisa destacou:

Eu comecei a perceber as mudanças quando os professores começaram a me procurar com sugestões para os projetos, ou com modelos ou ideias para enriquecê-lo, e também quando chegavam de duas ou três na minha sala querendo falar sobre um projeto que discutimos nos módulo. Isso pra mim foi a glória, porque percebi que eles estavam comprando a ideia. [fala entusiasmada]. (SUPVESP, ENTREVISTA)

A supervisora cita um primeiro movimento no qual se passou a “ouvir” os professores. Os projetos começaram a ser estruturados a partir de uma demanda escolar, reconhecida como importante, porém, debatida e problematizada entre os docentes. Pela visão de Bernard Charlot, ao acontecer a aproximação dos professores e a supervisão escolar, efetivam-se os “projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (CHARLOT, 2000, p.68).

Nota-se, na fala da mesma supervisora, apontada acima, a percepção de “que eles estavam comprando a ideia” com uma característica entusiasmada em seu

tom de voz. Isso pode simbolizar, em nosso entendimento, a questão de uma mudança cultural na escola que poderá proporcionar maior mobilização ao redor dos projetos, ao partirem do movimento de escuta e voz docente. Isso conduz a compreendermos os movimentos de formação leitora/reflexiva docente além de suas próprias disciplinas e também a resolvermos uma das vertentes do fracasso escolar, em específico a analisada na dissertação: a falta de diálogo e interação dos profissionais da escola.

O sinal corporal e linguístico, registrado pela pesquisadora, de entusiasmo, denota um sinal de confiança sobre as novas estratégias adotadas pela escola. É importante ressaltar que, no grupo de professores, que sustenta nosso primeiro capítulo, por parte dos mesmos, tivemos falas que contrariavam essa realidade. Aspectos como a imposição de projetos e uma gestão centralizadora foram os destacados como integrantes do processo.

A resistência em trabalhar com projetos era tão cristalizada que acabava influenciando a não participação discente nos projetos. Tal ponto pode ser visto como contrário aos PCN que sugerem uma formação discente com caráter mais genérico, com condições para desenvolver capacidades mentais; priorizando uma proposta metodológica voltada para a investigação. Isso torna possível o aluno exercitar sua capacidade de buscar informações e analisá-las, de forma significativa, deixando de lado o hábito da memorização e estimulando a apropriação do saber através de estratégias pedagógicas para a promoção do letramento.

A supervisora apresenta uma modificação substancial na postura dos alunos, ao mesmo tempo que rememora a baixa participação anterior.

Antes os alunos também demonstravam um pouco de rejeição, eles não gostavam muito de participar. Hoje nós vemos a maciça participação dos alunos. [feliz] São poucos alunos que não se envolvem no projeto. Nem as famílias nem os professores se envolviam, executavam o que mandavam e apresentavam para cumprir a demanda da direção. (SUPVESP, ENTREVISTA)

A mudança de comportamento na participação dos alunos, pela fala da supervisora, denota que trabalhar com projetos tende a ser mais prazeroso para os alunos. Esse elemento traz benefícios para o professor, pois, se os alunos estão interessados nas atividades, o conteúdo ministrado será melhor apreciado por eles,

o que promoverá a aprendizagem e melhores resultados nas avaliações escolares, tanto internas quanto externas.

Segundo Kleiman (1998), o letramento consiste nas práticas sociais de leitura e escrita e o impacto dessas práticas na vida social do aluno, tornando-o crítico e reflexivo dos seus saberes, adquiridos pelas experiências vividas no cotidiano da escola. Se houve mudanças iniciadas, demonstradas a partir de uma maior colaboração dos projetos, nossa suposição de entraves anteriores se confirma. Além disso, a falta de planejamento das ações também era considerada um problema para a execução dos projetos na escola.

A falta de planejamento prejudica o processo de ensino-aprendizagem porque, segundo Machado (2000), é inconcebível vislumbrar um projeto sem que se pense no futuro e no envolvimento dos agentes no projeto. A nosso ver, sem o planejamento, torna-se frágil a articulação curricular voltada para os projetos de letramento no sentido de assegurar o desenvolvimento das atividades propostas no planejamento do professor, com as estratégias previstas para o projeto, que pode ser executado de forma coletiva, em mais de uma turma. Como os professores da escola pesquisada identificaram essa prática nas gestões anteriores, pudemos cotejar os relatos para contrastar como eram executados os projetos e como isso se encontra organizado na atual estrutura da escola.

O projeto era vindo, por exemplo, festa junina não tinha nada planejado, elaborava um projeto e tinha que desenvolver único projeto que o primeiro ao quinto estava junto era na festa junina e na festa da primavera porque tinha que fazer o rei da pipoca, a rainha, dançar fazer as apresentações, era o único junto. Agora nos demais projetos de leitura, oficinas, aí era cada uma dava suas ideias.
(PROFKA, ENTREVISTA)

A outra professora participante da pesquisa também evidenciou a falta de planejamento:

Não era pensado a partir de um planejamento. Os projetos surgiam do nada, falava que era para fazer e acabou. Não tinha uma reunião para planejar e pensar juntos. Chegava e mandava fazer, impunha.
(PROFAT, ENTREVISTA)

Era assim, cada um ficava responsável pelo seu projeto. Atribuo isso à desorganização, falta de planejamento. Isso gerava conflito e

ninguém falava a mesma língua. Vejo o trabalho em parceria positivo e muito. Eu prefiro trabalhar em parceria. É melhor pra mim como professora, para os alunos, fica mais fácil um ajudando o outro. (PROFAT, ENTREVISTA)

É preciso destacar, neste ponto, que o planejamento escolar é o norteador das ações gerais da instituição e busca envolver o processo de reflexão, de organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição, sendo entendido como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1992, p. 221). Se o projeto for imposto, ou não for compartilhado, podemos inferir que não há uma gestão de práticas colaborativas na escola, sendo as ações delegadas aos indivíduos, sem consultar os docentes envolvidos nas práticas escolares.

Essa postura de resistência e não aceitação dos projetos, tanto planejados como elaborados no decorrer das experiências, fica evidente na fala da supervisora ao dizer:

A mudança acredito que foi total. Antes não tinha nenhum plano. Não tinha nenhum planejamento. No entanto, quando pedi para ver o caderno das professoras, o planejamento e o que elas tinham trabalhado até o dia que eu cheguei, não tinha nada registrado nos cadernos. Cada um trabalhava até pela sua própria cabeça, então não tinha nenhum registro. Nem das professoras nem da escola que pudesse acessar das supervisoras antigas para eu ter um norte até o fim do ano, porque eu cheguei aqui no mês de agosto. E até dezembro eu tive que ir pescando um pouquinho de informação daqueles professores que me passava e assim com resistência. Não tinha registro e nem planejamento. (SUPVESP, ENTREVISTA)

Ao tomarmos por base essa falas e um paralelo entre o primeiro grupo focal, no primeiro capítulo, e a entrevista semiestruturada, no segundo capítulo, percebemos uma modificação na forma de conduzir os projetos na escola. Nesse período, foi trabalhado com os professores a base de sustentação de projetos e a sua importância para o desenvolvimento pedagógico da escola como um todo. Diante dessas ações, os professores já trouxeram em suas falas a apropriação das vantagens em se trabalhar com projetos:

Quando entrei aqui, em 1991, o sistema era muito bom, era na direção da N.S, a supervisora era E.S. Como ela era mais nova, ela dava muito apoio pra gente, assim quando a gente precisava, mas aí

depois foi passando as gestão. E fazendo um paralelo da última gestão com a que está atualmente, que mudou a supervisão, da designada para a efetiva, aí a gente viu uma melhora muito grande, houve uma cobrança e então como se dizia gente tem que trabalhar de acordo com os planejamentos, com os descritores da matriz curricular para a série. E notei que foi uma melhora muito grande, inclusive pra mim, planejar as minhas aulas e a Supervisora cobra os planejamentos toda semana. [semblante alegre] E a relação entre os professores entre si, houve muita troca de experiência, esses professores que entraram agora vieram com gás para parcerias. No passado era cada um dentro da sua conchinha. Ninguém gostava de ficar passando as coisas para a gente não, a gente tinha que se virar, para poder desenvolver, não podia contar com os outros não. (PROFKA, ENTREVISTA).

Portanto, outro ponto de contraste que os participantes evidenciaram foi a mudança da forma de gerir a escola. Quando perguntamos sobre a percepção das mudanças no clima organizacional em relação ao trabalho com projetos, os três participantes enfatizaram que o clima sofreu uma significativa mudança, principalmente no que se refere à troca de experiências.

Ao propor algumas mudanças na forma de organizar o trabalho pedagógico, as relações e o planejamento entram como pontos estratégicos em uma nova concepção de gestão.

Para planejar, dois elementos são fundamentais para o professor: os conhecimentos didáticos e curriculares e a sua experiência prática, ou seja, a sua visão de mundo que estará presente. Para Libâneo (2002, p. 222),

o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Frente à citação de Libâneo e as ponderações dos professores, é inegável o papel e a responsabilidade do professor, diante dos pressupostos educacionais nos

quais está inserido, porque, para enxergar as entrelinhas desse processo ensino-aprendizagem, ele tem que refletir sobre a sua prática, individual e coletivamente.

Portanto, o planejamento dos projetos é importante por favorecer a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a articulação curricular. Ao se planejar as ações com antecedência, é possível mobilizar o corpo docente e a equipe diretiva de forma mais consistente dentro da escola. Leal, Albuquerque e Moraes (2007) enfatizam que, quando se planejam as situações didáticas articuladas às áreas do conhecimento, torna-se de fundamental importância avaliar sistematicamente todo o processo.

Um ponto essencial do planejamento é sanar objetivos e estratégias que não foram consolidadas e o que ainda necessita ser revisitado para equalizar todo um trabalho docente, seja nos projetos, seja nas atividades cotidianas dos professores e dos gestores.

No fragmento da fala de uma das professoras entrevistadas está contextualizada uma mudança na forma de gerir a escola. Havia uma gestão extremamente autoritária, sendo caracterizada como “ditadora”, tendo se modificado para uma gestão mais colaborativa.

Então, ao se propor uma mudança que traz benefícios em pouco tempo de execução, muito embora se necessite de mais tempo para se consolidar, isso só reforça que um dos grandes desafios enfrentados na gestão de projetos escolares consiste na necessidade de implantar, melhorar e dinamizar a forma de se trabalhar com a educação, promovendo novos conhecimentos, otimizando recursos, promovendo, assim, o crescimento de todos na escola.

Na próxima seção, trataremos os principais problemas identificados durante o percurso da pesquisa por meio da manifestação dos professores no momento em que foram entrevistados.

2.7 Principais problemas identificados nas análises das entrevistas

Buscamos, nesta seção, sistematizar os principais problemas que identificamos nas análises das entrevistas. Diante das mudanças propostas a partir do grupo focal e ainda existentes dentro da escola, houve uma preocupação em mudar a cultura organizacional para se trabalhar com projetos, ao longo do ano de

2017. Entretanto, alguns pontos ainda necessitam de ajustes e foram expostos nas falas das participantes desta pesquisa.

Começamos pela mudança na forma de gerir a escola. Devido ao rearranjo da equipe em virtude do ingresso dos profissionais concursados que foram lotados na escola e, em especial, da supervisora pedagógica, foram propostas algumas alterações no cotidiano da escola. Essas, inicialmente, não foram bem aceitas pela equipe docente. Assim, ao longo do ano de 2017, começou-se um processo de mobilização, destacando as propostas de intervenção da pesquisadora estruturadas a partir do grupo focal de sondagem, especialmente ao rever e implementar a gestão de projetos na escola.

Os projetos que eram executados na escola não tinha uma coesão organizacional, o que levava à fragmentação da aprendizagem. Dessa forma, a supervisora iniciou um trabalho de conscientização da importância de se trabalhar com projetos com os professores e assim, gradativamente, eles foram tomando corpo e incorporando-se na rotina dos professores.

Outro problema identificado foi a forma de planejar os projetos interdisciplinares. As duas professoras relataram que, no ano de 2017, houve uma mudança na forma de planejar as ações da escola. Os projetos eram planejados e executados pelos professores sem consultar os colegas, não se partilhavam informações e sua socialização se dava apenas na culminância, com toda a equipe escolar, pais de alunos e membros da comunidade.

Um elemento que apareceu nas entrevistas foi a mudança no clima organizacional da escola com a participação ativa dos professores e dos alunos na execução dos projetos e, principalmente, a importante ação de planejar juntos os projetos educacionais da escola.

Por fim, uma ação importante que começou a ser implantada na escola, porém ainda de forma tímida, foi a cultura de registros. Os professores não costumam ter o hábito de registrar as etapas dos projetos, que constam somente nos seus cadernos de planejamento semanal. Nos arquivos da escola, constam apenas os registros fotográficos e algumas poucas memórias. Assim, a sistematização do registro emergiu como uma ação a ser prevista no plano de ação

educacional que visa corrigir essa cultura e manter atualizados os registros dos projetos na escola.

Não podemos deixar de citar a mudança de professores no decorrer da pesquisa, o que podemos levantar como fator dificultador no sentido de mudança do perfil dos profissionais, das estratégias de ensino e também um processo de redefinição da escola, pois não deixa de fragmentar o trabalho pedagógico.

Todos esses problemas levantados estão no rol de ações do plano de ação educacional proposto para executar na escola, visando eliminar esses problemas e melhorar a articulação curricular para os projetos de letramento, a gestão para o letramento e a como forma de sistematização dos projetos da Escola Castelo Mágico.

No capítulo subsequente, a partir dos dados produzidos na investigação, propõe-se um Plano de Ação Educacional com o intento de dirimir os problemas detectados na gestão da escola pesquisada.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – READEQUANDO AS PRÁTICAS DE PROJETOS NA ESCOLA

Apresentamos, neste capítulo, o Plano de Ação Educacional (PAE) sugerindo ações de melhoria da gestão dos projetos educacionais que compõem a prática educativa da Escola Castelo Mágico. Os conceitos teóricos estudados e os dados coletados através dos grupos focais realizados ao longo da pesquisa nos deram sustentação para construirmos o presente Plano de Ação Educacional.

Todo o PAE foi pensado a partir das situações que foram observadas durante a pesquisa e dos dados que os professores e a supervisora foi apontando ao longo dos grupos focais e de sondagem. Buscamos contemplar no plano de ação as principais nuances de desajustes da equipe e a relação entre os projetos e sua gestão para o letramento.

Dividimos o plano de ação em quatro abordagens, quais sejam : (a) a organização dos projetos dentro do PPP da escola; (b) a troca de experiências entre professores; (c) o impacto da descontinuidade dos projetos devido à rotatividade de professores e supervisores e (d) a organização dos registros dos projetos na escola.

Iniciamos o plano de ação apresentando a estratégia de ação que vamos utilizar para corrigir a rota dos projetos que foram analisados e os vindouros que serão implantados na escola. O que percebemos, ao implantarmos o PAE e ao longo da pesquisa, foi uma latente necessidade de organização dos projetos dentro do PPP da escola e a gestão da qualidade das ações dos projetos.

Adotamos, neste PAE, as metodologias de gestão que contemplam planejamento, execução, controle e ajustes, comumente chamado de PDCA. Essa metodologia foi desenvolvida na década de 1950 pelo norte-americano William Edward Demings. Também vamos utilizar como ferramenta de planejamento, para complementar o PDCA, o 5W2H, buscando, assim, garantir que as ideias, as intervenções propostas mantenham a integridade de um plano de ação, tornando-se exequíveis dentro da gestão pública.

Os elementos elencados e as questões escolares demandaram a implementação de um piloto de mudanças na escola baseado em quatro elementos, quais sejam: a organização dos projetos dentro da escola; a troca de experiências

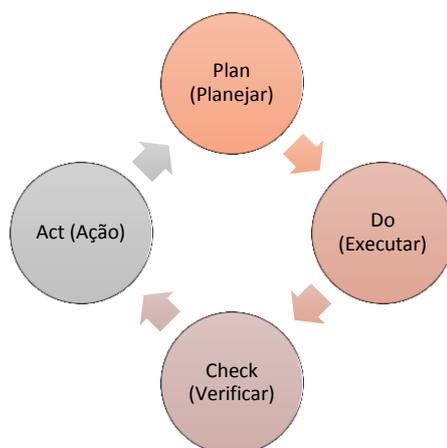
entre professores; o impacto da descontinuidade dos projetos devido à rotatividade de professores e supervisores e a organização dos registros dos projetos na escola.

Para Lück (2000), a gestão escolar objetiva promover a organização, a coordenação, a mobilização e a articulação de todas as condições humanas e materiais na escola, com o intuito de garantir o avanço dos processos socioeducacionais da instituição de ensino. Sendo o objetivo primordial da gestão escolar compreendida na aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, assegurar a qualidade dos processos educacionais se torna eminente a partir dessa perspectiva.

Uma das ferramentas de gestão amplamente utilizadas no âmbito da qualidade é o ciclo PDCA. De acordo com Gutierrez (2009), o ciclo PDCA é um instrumento de gestão básico e adaptável a qualquer ramo de atividade, para a obtenção da melhoria de processos, inclusive os de âmbito educacional. Um planejamento pedagógico é feito, discutido e analisado, as responsabilidades são atribuídas para, em seguida, serem executadas na prática.

Dentro da sistemática de controle de uma escola, os indicadores gerados pela gestão pedagógica dos projetos permitem a avaliação de sua eficácia, pois, com base em seus resultados, são efetuadas ações corretivas e preventivas, visando atender ao que foi planejado e, em seguida, replanejar, incorporando as melhorias aplicáveis (GUTIERRES, 2009). A figura a seguir ilustra o processo.

Figura 7 - Estrutura do Ciclo PDCA



Fonte: Campos (2009).

Nos passos de implantação do PDCA na Escola Castelo Mágico, com o intuito de melhorar a gestão dos projetos educacionais, utilizaremos a seguinte métrica.

Quadro 8 - Descrição das etapas do ciclo PDCA adaptado à realidade da escola

Plan (<i>Planejar</i>)	Identificação das atividades específicas para a definição do tema e dos objetivos do projeto, visando à elaboração das ações de forma adequada, considerando os fatores facilitadores e dificultadores.
Do (<i>Executar</i>)	Mobilização de recursos tanto humanos como materiais e outros que julgar necessários para a execução do projeto e para alcançar os objetivos estabelecidos no planejamento.
Check (<i>Verificar</i>)	Acompanhar e analisar a execução dos projetos escolares se dá de três formas: verificar se as ações estão saindo dentro do planejado; acompanhar e coletar dados para conferência para estabelecer parâmetros de análise e analisar as ações de dos dados obtidos, que têm por premissa produzir um panorama da situação, comparando o previsto e com o realizado.
Act (<i>Agir</i>)	Agir de acordo com a verificação, tendo como base as evidências coletadas e, eventualmente, determinar e confeccionar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas.

Fonte: Campos(2009) adaptado pela pesquisadora

A partir dessa matriz, estabeleceremos um plano de ação educacional para os problemas detectados durante a presente pesquisa e categorizadas por abordagens que serão apresentadas a seguir.

3.1 Abordagem 1: a organização dos projetos dentro do PPP da escola

Na coleta de dados da escola constituída como lócus da pesquisa, percebemos que os projetos que são executados na escola, seja de demanda interna quanto externa, têm uma lógica funcional para atingir os objetivos propostos. Porém, não visualizamos uma coerência da relação de projetos apresentados com o projeto político pedagógico da escola. Então, a partir dessa premissa, propomos a seguinte sistemática exposta no quadro a seguir.

Quadro 9 - Ações da abordagem 1- Revisão do PPP da escola

Plan (<i>Planejar</i>)	Revisar o PPP da escola de forma que os projetos sejam sistematizados e organizados
Do (<i>Executar</i>)	Reunir com a equipe pedagógica e administrativa para análise dos projetos que constam na versão atual do PPP.
Check (<i>Verificar</i>)	Revisitar todos os projetos do PPP da escola e sanear os que já foram executados, o que estão em execução e os possíveis de executar a partir da realidade da escola.
Act (<i>Agir</i>)	Após a revisita nos projetos, levantar os dados referentes a cada um, retirar os

	finalizados e os que serão continuados, analisar sob a ótica dos dados coletados a partir da sua execução.
--	--

Fonte: Campos (2009) adaptado pela pesquisadora.

Essa ação de revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola é de extrema importância para a gestão escolar, pois ele é uma ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, além de estabelecer indicadores de gestão para tomada de decisões estratégicas da escola para o próximo período.

Quadro 10 - Revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola

What – O que será feito	Revisão de todo o Projeto Político Pedagógico da escola
Who – Por quem será feito	Pela equipe gestora, docentes e equipe administrativa
When – Quando será feito	Preferencialmente no início de cada ano, porém, dependendo da demanda, rever a qualquer tempo dentro da necessidade da escola
Where – Onde será feito	Escola Castelo Mágico
Why – Por que será feito	Para manter atualizadas as informações gerais da escola e, principalmente, no tocante aos projetos constantes no PPP.
How – Como será feito	Convocar, através de aviso fixado na sala dos professores e nos murais da escola, uma reunião com toda a equipe escolar para fazer uma revisão das informações que estão no Projeto Político Pedagógico vigente. Posteriormente a esse momento, os professores e os supervisores farão uma análise de todos os projetos apensados no PPP com o objetivo de readequar, finalizar e propor novos projetos.
How Much – Quanto custará fazer	Sem custos, a reunião deverá ser realizada em dia escolar ou letivo.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Gomes (2014).

A proposta de rever todo o projeto político pedagógico fundamenta-se na defasagem de informações que consta no PPP da escola. Segundo Vasconcellos (1995, p. 143), o PPP

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial,

participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Quando fizemos a análise dos projetos em execução na escola para a presente pesquisa, identificamos muitos projetos já finalizados e alguns que não foram executados devido a questões de tempo e prioridades. Então, diante desses fatores, a proposta é rever e sanear todo o PPP no intuito de deixá-lo exequível, com o intuito de que o documento se institua como uma efetiva ferramenta de análise da gestão atual.

No primeiro momento, a gestão da escola, formada pela diretora e vice-diretora, irá reunir-se com toda a equipe pedagógica para analisar os projetos que estão relacionados do PPP da escola. A partir dessa base de dados, irá analisar sistematicamente cada um. A equipe gestora, junto com seus pares, irá sanear os projetos para que fiquem no PPP apenas os que estão em execução, promovendo uma checagem no seu andamento, momento esse voltado para corrigir as falhas e distorções que, porventura, possam aparecer.

Para os projetos que estão no PPP e ainda não foram executados, analisar-se-á a possibilidade de execução e quais os procedimentos que deverão ser adotados, para que se torne possível sua realização, ou, se for o caso, suspendê-los, justificando o motivo da inviabilidade, que pode ser devido ao tempo, ao conteúdo ou a aspectos econômicos.

A revisão do PPP da escola, que deverá ser feita anualmente ou quando houver necessidade, deverá ter aprovação da maioria da comunidade escolar. Vale ressaltar que essa revisão deverá constar em ata da escola, listando-se todos os participantes e o segmento ao qual pertencem (administrativo, pedagógico ou operacional).

Essa ação não terá desembolso financeiro para o caixa escolar, porém, demandará, no mínimo, duas horas extraclasse para o seu cumprimento, consolidando-se como uma ferramenta de gestão democrática.

3.2 Abordagem 2: a troca de experiências entre professores

Uma das inquietações que surgiu durante a pesquisa foi a forma como os professores socializam e trocam as experiências vividas na elaboração e execução dos seus projetos. Abordamos esse tema no grupo focal e percebemos que há uma troca de experiência a partir dos projetos que foram executados na escola, mas de forma tímida e direcionada aos professores afetos ao projeto. A proposta no plano de ação é a seguinte.

Quadro 11 - Ações da abordagem 2 - Troca de experiências entre professores

Plan (<i>Planejar</i>)	Reunir com os professores periodicamente para discussão dos projetos em andamento na escola.
Do (<i>Executar</i>)	Na reunião periódica, a equipe gestora irá solicitar dos professores uma socialização da execução das etapas dos projetos com intuito de averiguar o cronograma e as ações previstas.
Check (<i>Verificar</i>)	A partir dos relatos dos professores, estabelecer uma socialização dos projetos para que toda a equipe escolar tome conhecimento do seu andamento e dos possíveis ajustes, momento esse em que os professores terão a oportunidade de trocar as experiências exitosas e/ou fracassadas para dinamizar as ações pedagógicas vindouras.
Act (<i>Agir</i>)	A proposta da reunião é um seminário de práticas no qual os professores terão a oportunidade de conhecer os projetos que estão em fase de elaboração e execução e propor ideias, melhorias e até parceria para sua realização de forma exitosa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o intuito dessa abordagem é sanear possíveis problemas de comunicação e na socialização dos projetos, a reunião no formato de seminário constitui-se ideal para que a equipe pedagógica e a administrativa da escola tomem conhecimento do que está sendo desenvolvido. A partir dessa apropriação do conhecimento, a equipe gestora fará as suas ponderações e provocações sobre os projetos apresentados, para dinamizar o seminário e atingir o objetivo esperado que é a integração e o conhecimento de todos sobre os projetos desenvolvidos naquele período.

Com esse plano de ação na abordagem das relações e troca de experiências, o que se pretende é dar publicidade a todos os atos relativos aos projetos para formar possíveis parcerias e troca de experiências vivenciais, a fim de compartilhar angústias e sucessos no desenvolvimento dos projetos.

Quadro 12 - Reuniões de alinhamento dos projetos da escola

What – O que será feito	Reunião bimestral para discutir com os professores os projetos em andamento na escola.
Who – Por quem será feito	Diretora, vice-diretora e supervisora educacional
When – Quando será feito	Todo final de bimestre
Where – Onde será feito	Escola Castelo Mágico
Why – Por que será feito	Para averiguar a execução das etapas dos projetos e se está de acordo com o cronograma e as ações previstas.
How – Como será feito	A equipe gestora irá convocar os professores para uma reunião em forma de seminário em que os professores irão expor os projetos que estão executando, para que toda a equipe tome conhecimento das ações e possa contribuir com os trabalhos dos colegas, integrando ainda mais a equipe.
How Much – Quanto custará fazer	Não haverá custo

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Gomes (2014).

As reuniões de alinhamento dos projetos da escola serão realizadas bimestralmente e constarão em pauta os projetos em andamento na escola. A diretora, a vice-diretora e supervisora educacional conduzirão e articularão os assuntos da reunião.

Pelo fato de os projetos terem várias etapas, essa reunião se faz necessária para averiguar a execução das etapas e se eles estão dentro da previsão feita no cronograma.

Todos os professores que estiverem envolvidos nos projetos serão convocados pela direção para uma reunião em forma de seminário, para que toda a equipe tome conhecimento das ações dos projetos até aquele momento, integrando ainda mais a equipe.

3.3 Abordagem 3: Impacto da descontinuidade dos projetos devido à rotatividade de professores e supervisores

Na abordagem 3, vislumbramos amenizar o impacto ocasionado pela troca de profissionais durante e no final do ano letivo, devido ao término do contrato temporário, ato administrativo que causa efeitos no âmbito pedagógico e das relações pessoais no chão da escola.

Quadro 13 - Ações da abordagem 3 - Impacto de descontinuidade dos projetos

Plan (<i>Planejar</i>)	Adotar na escola rotina de relatórios periódicos de execução de projetos.
Do (<i>Executar</i>)	Ao final de cada semestre, solicitar dos professores e supervisores um relatório das ações desenvolvidas ou coordenadas por ele para ser arquivado na escola.
Check (<i>Verificar</i>)	Nos módulos II, junto com o planejamento das atividades, solicitar dos professores e supervisores o relatório parcial.
Act (<i>Agir</i>)	Nas reuniões pedagógicas solicitar dos profissionais os relatórios parciais para fins de monitoramento da equipe gestora.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Campos (2009).

Como a escola não tem a rotina de relatórios periódicos de execução de projetos, a implantação dessa cultura trará um benefício para os registros internos da escola de forma que, além de fomentar a história da instituição, trará controle das ações e compartilhamento de informações, quando necessário, entre a equipe.

Ao trabalhar a gestão do letramento e o fracasso escolar, o impacto da descontinuidade dos projetos e a rotatividade dos professores e supervisores foi uma das hipóteses elencadas como fatores dificultadores ou limitadores da eficácia dos projetos executados na escola. Levamos essa hipótese para o grupo focal, sendo possível aferir que os professores e supervisores, quando saem da escola, por motivo de finalização do contrato ou remoção de local de trabalho, não deixam as ações planejadas e isso faz com que os projetos sejam descontinuados. Também foi dito que os próprios professores se ajudam e logo integram os novos profissionais no grupo. Assim, a ação se faz necessária justamente para que os projetos não tenham prejuízos com a saída de um profissional. Com a ação proposta nesta abordagem, teremos um ganho tanto no âmbito da informação quanto no acompanhamento dos projetos, uma vez que periodicamente teremos o status da

execução, sendo possível, assim, corrigir a rota ou até mesmo potencializar o projeto inicialmente pensado.

Quadro 14 - Relatórios periódicos de execução dos projetos da escola

What – O que será feito	Implantação de rotina de emissão de relatórios periódicos de execução de projetos. Constarão no relatório a data de início do projeto, o professor e pedagogo responsável, a turma, o período referente ao relatório, a descrição das atividades realizadas.
Who – Por quem será feito	Professores responsáveis pela gestão do projeto
When – Quando será feito	Bimestralmente
Where – Onde será feito	Escola Castelo Mágico
Why – Por que será feito	A rotina de emissão de relatórios de acompanhamento de projetos tem por finalidade documentar as etapas previstas de execução dos projetos e assim subsidiar os profissionais na análise e apreciação do andamento do projeto nas reuniões de alinhamento.
How – Como será feito	O professor que é responsável pelo projeto que está sendo executado irá emitir um relatório sobre o andamento do projeto e entregar para a equipe gestora que irá fazer uma pasta com os registros.
How Much – Quanto custará fazer	R\$ 0,15 (quinze centavos) por folha impressa referente ao formulário de acompanhamento do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Gomes (2014).

Uma das grandes lacunas encontradas na execução dos projetos são, justamente, os registros da sua execução. Para isso, foi proposto um modelo de relatório que será definido junto com a equipe gestora que contemplará informações e dados para subsidiar relatórios gerenciais para a gestão da escola.

Essa abordagem foi pensada a partir das falas dos professores nos grupos focais. Durante a trajetória da pesquisa, percebemos uma falta de registro dos projetos na escola.

Trabalhar com a pedagogia de projetos requer uma logística, para fins de monitoramento e acompanhamento do que está sendo feito. Essa abordagem se faz necessária porque os registros que são disponibilizados para a escola costumam ser feitos apenas na fase de culminância, no momento de socialização, quando se promove o registro fotográfico.

Percebemos uma lacuna entre os projetos descritos no PPP da escola e a sua finalização através da socialização. Os meandros, compreendidos da elaboração e execução das etapas, ficam perdidos, não havendo registro na escola, a não ser através de postagens nas redes sociais ou em aplicativos de mensagens.

A oficialização desse meandro é o gargalo que pretendemos sanar a partir dessa abordagem, pois a escola estará de posse do projeto, dos registros da execução até a socialização, de forma a criar um histórico dele na escola, servindo como fonte de pesquisa e contribuindo para a trajetória documental da instituição de ensino.

Sabemos que a escola é viva e dinâmica. Nesse sentido, a implantação de uma rotina de relatórios, que, no primeiro momento, parece mais um trabalho burocrático para os professores, fará uma grande diferença quando as informações estiverem à disposição para consulta e para subsidiar ações dos projetos. Como a escola não tem o hábito de registro, essa ação se faz necessária. O intuito desses relatórios é documentar as etapas previstas de execução dos projetos com detalhes que ficam nos cadernos de planejamento das aulas, subsidiando, assim, os profissionais na análise e apreciação do andamento do projeto nas reuniões pela equipe escolar. Constarão, no relatório, a data de início do projeto, o professor e o pedagogo responsável, a turma, o período referente ao relatório, a descrição das atividades realizadas.

Os relatórios deverão ser elaborados pelos professores responsáveis pela gestão do projeto em andamento e entregues para a supervisora educacional na data especificada em cronograma a qual irá analisá-los e, posteriormente, proceder ao seu arquivamento nos documentos da escola.

O custo do projeto será de R\$ 0,15 (quinze centavos) por folha impressa referente ao formulário de acompanhamento das etapas do projeto.

3.4 Avaliação das mudanças propostas no Plano de Ação Educacional

Esta seção tem o propósito de apresentar a avaliação de três mudanças implementadas a partir de um Plano de Ação Educacional para a Escola Castelo Mágico.

No desenvolver da pesquisa, vários foram os fatores que detectamos e elencamos como possíveis de mudar sem alterações drásticas no cotidiano e na estrutura da escola. Essas modificações foram levantadas pela pesquisadora, que teria autonomia para executá-las, devendo, entretanto, buscar confirmar essas hipóteses a partir de um diálogo com o grupo de professores. Para essa coleta de informações, utilizamos o grupo focal.

Como o objetivo geral da pesquisa é analisar as possibilidades e os desafios de ações gestoras voltadas para o desenvolvimento e manutenção dos projetos pedagógicos de letramento de uma escola pública, criamos um roteiro que contemplava os assuntos que perpassam por essa temática.

3.4.1 Organização do grupo focal de sondagem

Com a finalidade de coletar dados para subsidiar a investigação da hipótese da pesquisa, foi organizado um grupo focal como piloto. Convidamos os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental para participar da sessão. Convidamos oito profissionais da área de educação, incluindo a especialista em educação.

No dia marcado, compareceram oito profissionais. Vale lembrar que a data e o horário foram previamente acordados pelos participantes. Todas as falas dos professores foram transcritas e categorizadas para análise posterior. A caracterização dos profissionais pode ser visualizada no quadro de identificação a seguir.

Quadro 15 - Identificação dos participantes do grupo focal

Identificação	Tempo de atuação na escola
P1	11 anos
P2	09 meses
P3	09 meses
P4	02 anos
P5	02 anos
P6	05 meses
P7	09 meses
P8	09 meses

Fonte: Dados da autora.

A principal variável que foi considerada para escolha dos participantes foi trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental da escola há mais de seis meses. Também se levou em consideração o ponto de vista dos professores em relação aos projetos desenvolvidos na escola. Tanaka e Melo (2001) argumentam que é importante selecionar grupos nos quais se presume que as pessoas tenham diferentes opiniões em relação às questões que foram abordadas.

A sessão aconteceu na escola lócus da pesquisa, no dia 25 de setembro de 2017, das 17h às 18h30min, tendo, como tema principal, o trabalho docente e a gestão de projetos para o letramento. Participaram oito professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e a pedagoga do turno vespertino. Optamos por esses sujeitos, uma vez que trabalham com letramento, objeto da nossa pesquisa.

Pelas nuances de informações e dados que foram coletados durante a pesquisa, entendemos que o grupo focal seria a técnica adequada para a coleta e organização dos dados coletados. Apoiamo-nos em Westphal, Bógus e Faria (1996, p.473) segundo os quais

Grupo focal é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais ... diz respeito a uma sessão grupal em que os sujeitos do estudo discutem vários aspectos de um tópico específico.

Pelas falas dos participantes do grupo, percebemos um obstáculo nos projetos educacionais no que diz respeito ao compartilhamento de informações. Geralmente, as informações são compartilhadas somente no momento de culminância, ou seja, na etapa final do projeto. Entretanto, o percurso metodológico do projeto se perde no decorrer de seu desenvolvimento, em razão de ausência de registros e de troca de experiências entre os profissionais que estão diretamente ligados aos projetos na escola.

Porém, é de suma importância identificar o problema e buscar alternativas que possam amenizá-lo. Uma das alternativas para solucionar essa questão é a manutenção e o acompanhamento dos projetos na instituição escolar. Assim, o aperfeiçoamento da comunicação interna dentro da organização, respeitando a cultura organizacional escolar, é importante para criar um saber sólido, dinâmico e criativo, que favorece a gestão escolar no tocante à trajetória pedagógica da escola.

A gestão da educação enquanto “tomada de decisões” se realiza a cada momento da vida escolar, quer planejando, construindo o projeto políticopedagógico, quer avaliando a realidade educacional que subsidiará esta construção. Os projetos pedagógicos ganham sua significação na articulação com um projeto mais amplo de sociedade que se deseja e pela qual se luta. “Na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de compreender um certo perfil ou tipo de ser humano que, na sequência, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educativo se faz e se refaz no seio mesmo da experiência (FREIRE, 1988, p.47).

3.4.2 Entre a teoria e a prática: percepções sobre as questões do letramento

Em setembro de 2017, realizou-se um segundo grupo focal. A equipe que participou desse segundo grupo já trouxe uma outra realidade acerca dos projetos desenvolvidos na escola. Vale salientar que os participantes desse segundo grupo focal, na sua maioria, não eram os mesmos do grupo focal de sondagem, visto que outros professores foram convidados devido à rotatividade e à troca de professores no início do ano letivo.

No primeiro grupo focal realizado, uma das questões recorrentes diz respeito à dificuldade de relacionamento interpessoal entre os professores, fato que impactava negativamente no processo de letramento e nos projetos desenvolvidos na instituição.

No quadro a seguir, apresentamos essa categoria e o embasamento teórico que pode ser utilizado para enfrentamento dessa questão.

Quadro 16 - Categoria Relacionamento Interpessoal

CATEGORIA: Relacionamento interpessoal entre os professores nos projetos de letramento e nos escolares desenvolvidos na escola
EMBASAMENTO TEÓRICO: Trabalhar projetos de letramento a partir da articulação curricular possibilita o trabalho em equipe na construção e desenvolvimento de projetos curriculares. A partir do cruzamento de saberes e de opiniões diversas, enquanto característica de um grupo, pode-se contribuir para dar significado a todo um trabalho educativo.

Nesse sentido, é de suma importância ter em conta as experiências de vida dos alunos e de partir dessa experiência e desse conhecimento para o ensino de

novos conhecimentos. Dessa maneira, a articulação curricular é vista como a forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos, além da promoção da cooperação entre os professores de uma escola ou até mesmo de uma rede escolar, de forma que a adequação dos currículos seja em prol dos interesses e das necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver as suas capacidades e competências.

Questionamos os sujeitos pesquisados sobre a articulação curricular, tendo por base os meandros dos projetos que são desenvolvidos por eles. Os professores exaltam os projetos como forma de sistematização do trabalho pedagógico no que diz respeito à troca de experiências, melhoria na qualidade do ensino e no entusiasmo dos alunos em resolver as atividades propostas, quando se trata de projetos.

O relacionamento da escola é muito claro, objetivo, e há muita troca de experiência entre nós. No processo de articulação de projetos nós temos muita troca de experiência, troca de ideias, porque quem ganha são os alunos, com esse crescimento, e com esse exemplo de bom relacionamento. (PROF. 1)

A fala acima consolida a organização e a troca de experiências entre os professores que desenvolvem os projetos na escola. Para Zabala e Arnau (2010), a organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências, constituindo uma resposta às limitações do ensino tradicional, passam por processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques. Dessa forma entendemos que a articulação curricular demanda, necessariamente, a cooperação entre os professores e está associada a uma série de práticas como o trabalho colaborativo, que implica dialogar e refletir sobre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o professor e a escola (BARBOSA, 2010)

Uma escola que pretenda ensinar competência para responder a problemas da vida deve realizar uma análise que determine com rigor quais são as competências alcançáveis, não somente as desejáveis, e fixar critérios precisos que permitam o estabelecimento de pautas para a seleção e priorização dos conteúdos de ensino, em função das finalidades propostas e das características singulares dos alunos (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 132).

Os professores da escola pesquisada se preocupam com os projetos, para que eles tenham significado para a vida dos alunos. Um exemplo de projeto com esse intuito foi o de uma professora que trabalhou com os alunos um projeto simulando um supermercado. Com atividades dessa natureza, eles conseguem trabalhar com o conteúdo previsto, de forma a aproximá-lo com a finalidade proposta, que é preparar os alunos para a vida.

Outro ponto interessante, segundo Barbosa (2010), está na adaptação ao ensino generalizado e democratizado, tornando-se essenciais conceitos como flexibilidade curricular, sequencialidade e transversalidade, cultura de projeto e currículo.

Outra interação bastante comentada foi sobre estabelecer um elo entre o professor e a equipe pedagógica, tendo por base a questão da mediação do pedagogo na elaboração e realização dos projetos, conforme ilustra a fala abaixo da Professora (PROF.4).

[...] O pedagogo sempre está ali mediando, a gente sempre com liberdade de estar ali resolvendo nossos conflitos e nossas articulações de intervenção pedagógica. Eu que sou da educação física e passo todas as áreas, lógico que quando a gente fala em relacionamento interpessoal, haverá pessoas que você terá mais facilidade para trabalhar, mais sobre o clima organizacional, da escola ele permite e te dá essa abertura. (PROF. 4)

Podemos dizer que, nesse espaço de reflexão sobre as práticas escolares, a presença do pedagogo é indispensável como mediador. Contudo, no cotidiano escolar não é raro que não sejam bem aceitos, sejam mal interpretados, quando propõem algo que não parta dos professores. Todavia, ao articularem a teoria com a prática, no planejamento e no desenvolvimento das ações pedagógicas dentro e fora da sala de aula, fortalecem as ações desenvolvidas no pedagógico e contribuem para a melhoria do rendimento escolar. Sendo assim, é possível concordar com Libâneo (2002), quando afirma que,

Na prática escolar, o pedagogo é responsável pela organização dos processos educativos. A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na

vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 2002, p.27).

Quando se criam condições para que o pedagogo possa auxiliar o professor na elaboração dos projetos e no planejamento das aulas, junto aos professores, percebe-se que a vinculação entre o trabalho pedagógico e o trabalho de sala de aula se estabelece e cria vínculos pedagógicos e afetivos, estreitando ainda mais as relações tanto pessoais quanto profissionais.

Por exemplo, eu e a outra professora do quarto ano, a gente trabalha muito junto. Às vezes ela fica planejando uma parte, eu estou mais na outra parte, o tempo todo conversando com as meninas do quinto ano, o que é mais necessário que a gente foque agora, para que o ano que vem eles avancem, a gente tem bastante essa parceria até com as meninas do terceiro ano também. Às vezes a gente troca figurinhas, às vezes estamos precisando de ajuda, tem um aluno que não avançou aqui, então isso é muito gostoso, a gente tem liberdade, de chegar no colega e, olha, nessa área aqui eu estou com problema, você me ajuda? Tem a liberdade de às vezes a gente expor essa fragilidade, sem ser julgado, tem essa liberdade, isso é muito interessante no nosso grupo. (PROF. 3)

A equipe de professores que trabalha com alfabetização e com as séries iniciais do Ensino Fundamental trouxe argumentos que reforçaram o senso de equipe e o trabalho de forma colaborativa. Conquanto haja alguns conflitos de informações, o que é previsível, tais conflitos são superados de forma a não comprometerem o clima organizacional da escola. No cotidiano escolar é muito comum não ocorrer a divisão de tarefas, a realização de atividades que envolvam interação, construção coletiva.

A fala da professora (P.3) aponta que esse tipo de dificuldade não tem ocorrido na equipe da qual ela faz parte. Um ponto interessante é o fato de se chamar a atenção para o aprendizado que os alunos têm quando realizam atividades, de forma autônoma, por intermédio de trocas entre os colegas e com pouca interferência do professor, questão apontada por Vigotski (2007).

Inferimos, pela fala da Professora 3, que os projetos são pensados a partir da realidade e do planejamento do professor, em consonância com o interesse dos alunos:

Outra coisa interessante também, é que os projetos são pensados juntos, né? Não é nada imposto, a gente discute e o grupo acha que vai funcionar, o que acha da ideia, e daqui para a frente, o que

vamos trabalhar, e isso é muito bom, não é nada que vem de cima para baixo, é nós que vamos pensando juntos e adequando de acordo com a realidade de cada sala. (PROF. 3)

A gente trabalha com parceria né, não com competição. Nós somos parceiras né, para a escola ter sucesso, e isso é muito importante. (PROF. 3)

De acordo com Fusari (1999, p. 90), “construir um trabalho coletivo, coerente, articulado e posicionado na Escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer”. Essa fala de construir juntos e de estabelecer parcerias é evidente nas falas das professoras participantes, o que ressalta o sentimento de grupo que tem a equipe, apesar das divergências normais em qualquer ambiente em que haja várias pessoas atuando.

Às vezes tem tensões, mas discussões não. Lógico, não pensamos igual, então há, sim, umas tensões, mas todos percebem o ambiente da escola. Então, procuramos a todo momento abordar cada profissional que chega, passar a filosofia e o modo de trabalhar, e ali ela vai tentando se adequar e os que já estão, tentando adequar ao novo que está chegando. Há tensões? Há, sim, mas graças a Deus nunca houve uma briga, uma discussão assim que seja para causar um conflito mais extremo. Porém, deixamos claro que, como seres humanos, não concordamos com tudo, mas procuramos entender o posicionamento do colega para, em um outro momento, voltar e discutir aquele assunto. Mas todos têm o respeito e procuram entrar nesse ambiente de harmonia e ajudando um ao outro. (SUPERVISORA)

Essa fala vem contrastar com a realidade da escola há cerca de um ano atrás. Podemos observar que, no grupo focal de sondagem, emergira situação que destoava com a atual realidade:

*(PESQ.) tem que existir uma interação entre os professores, eles têm que conversar um com o outro, de forma assim, mesma energia, e o resto também, néw
(P.1) dividir os problemas, né? (P.1)*

Pela fala da pesquisadora no grupo focal e pela resposta da professora (P.1), podemos inferir que havia problema na comunicação. Contudo, as falas das entrevistas realizadas em momento posterior apontam que houve uma mudança nessa postura. Isso se deu devido à mudança de profissionais na escola, por conta

da burocracia do governo do estado, já dito anteriormente. Os conflitos, agora, são vistos como tensões sazonais, sendo encarados normalmente como parte do trabalho.

O que se percebe é que houve uma significativa mudança nos conceitos em relação ao que fora exposto no grupo focal de sondagem, como também de perspectivas teóricas. O fato de ter havido uma mudança significativa no pessoal que atua na instituição contribuiu para essa mudança, o que se constituiu como um ponto positivo, apontando para um amadurecimento do grupo.

Como em todo trabalho há tensões nas relações que se estabelecem na escola. Entretanto, é preciso amadurecimento para compreender que as possíveis divergências são de natureza profissional e, se bem trabalhadas, podem contribuir para o avanço do trabalho desenvolvido, uma vez que se pode estabelecer um ambiente propício para colheita de bons frutos. As falas dos professores apontam para uma grande interação entre os membros da equipe, mediados por uma pedagoga que instiga o desenvolvimento das atividades educacionais, não dando espaço para outras atividades que não seja o desenvolvimento dos projetos.

Para Fusari (1997), trabalhar coletivamente é algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que demanda disponibilidade de todos os envolvidos no projeto, além da exigência de querer crescer juntos, mudar, transformar, buscando a criação de uma nova escola.

Dentro da discussão sobre as relações entre os professores envolvidos nos projetos escolares, abordamos também a temática da interação entre os sujeitos e a articulação curricular, que dá sustentação aos projetos escolares e também a condução dos trabalhos com os alunos. Sobre isso, emergiram algumas falas significativas que ressaltamos a seguir.

Tivemos a festa junina, que as meninas podem falar até melhor do que eu, que todas as áreas do conhecimento se juntaram e puderam doar o que tinha de melhor dentro da área de conhecimento e também nas habilidades e competências para além do conteúdo que atua. Concluindo então os projetos interdisciplinares é cada um estar dentro da sua área de conhecimento, colaborando, executando, avaliando, conjuntamente, eu penso. (PROF. 4)

Os professores apoiam os projetos para desenvolver atividades integradas e com um tema definido. Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade propõe um

avanço em relação ao ensino tradicional, baseado na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de superar o isolacionismo entre as disciplinas e no desejo de revitalizar o próprio papel dos professores na formação dos alunos. Quando a professora (P.4) cita o projeto da festa junina, está ilustrando um projeto interdisciplinar que reúne várias disciplinas para trabalhar um único tema. Quando a escola decidiu trabalhar com projetos, ela inseriu todas as atividades que executa e envolve diversas turmas e disciplinas como projetos. O intuito foi reforçar nos professores a importância de que tudo que se trabalha na escola, deve estar em consonância no PPP da escola. Assim, vai-se criando a cultura de trabalhar integrados e consolidando o espírito de equipe.

Como percebemos na fala do Prof. (4), no tocante ao relacionamento interpessoal entre os professores, não existem problemas. Como fora citado, quando se verificam pontos de divergência causando tensão, há uma mediação da pedagoga, buscando-se um consenso. Entretanto, admitem que, em alguns momentos, os projetos ocorrem em separado.

Ficou perceptível a questão da equipe coesa e não fragmentada por aspectos de relacionamento pessoal, embora, em alguns trechos de relatos, note-se a questão de troca de informações como um obstáculo, por receio de se criarem divergências ou situações conflituosas. .

Segundo Aquino (1996), “há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”.

O interessante é a impressão dos professores da escola pesquisada no trato com essas divergências de opiniões e ideias no cotidiano escolar. Em um ambiente escolar, é importante se ater a atitudes e ações que favoreçam a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem, o principal objetivo da escola, seja para a formação do aluno de modo geral e para o bem-estar de todos.

No tocante ao acolhimento dos novos profissionais que chegam à escola por qualquer forma de provimento, a equipe dirigente integra novos membros à equipe, buscando integrá-los à filosofia da escola e à forma de trabalhar. A partir dessa

estratégia, os novos integrantes do grupo vão se ambientando e entrando no ritmo do grupo de professores.

O trabalho em conjunto, principalmente dos professores da mesma série, foi mencionado nas falas. É comum que as professoras se unam, dividindo as tarefas na preparação dos conteúdos, visando amenizar a sobrecarga de trabalho. Essa integração é comum entre professores da mesma série, fortalecendo o trabalho em equipe.

Outro aspecto relevante apontado no grupo focal foi a preocupação dos professores com o conteúdo ministrado nas séries anteriores e nas séries seguintes. Segundo eles, ter um registro do perfil dos alunos e do que foi ministrado no ano anterior facilita o trabalho e a continuidade do conteúdo, além de possibilitar uma integração quando se trabalha em conjunto.

Na próxima sessão, traremos o desenvolvimento e a execução dos projetos na escola como forma de apresentar o *modus operandi* das atividades e como elas são executadas com os alunos e o relacionamento entre os professores.

3.4.3 Desenvolvimento e execução dos projetos na escola

Sabemos que a escola desempenha um papel fundamental na construção de conhecimentos, o que a torna um ambiente propício para o desenvolvimento e execução de projetos interdisciplinares. Outro fator positivo é por estar envolvida na realidade social e cultural de cada aluno, com o intuito de formar cidadãos conscientes da sua função social.

Quadro 17 - Desenvolvimento e execução dos projetos na escola

CATEGORIA: Desenvolvimento e execução dos projetos na escola
EMBASAMENTO TEÓRICO: A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, o termo projeto incorporou-se no âmbito educacional e logo depois estava incorporado nas rotinas escolares. Sob uma ótica pedagógica, os projetos têm como objetivo transformar uma situação problema através de realização de ações planejadas. Para trabalhar projetos na educação, principalmente na perspectiva do letramento, é preciso que a escola desenvolva estratégias que propiciem situações favoráveis ao diálogo, à cooperação entre professores e alunos, para que os projetos se consolidem e se tornem significativos para os alunos. O que percebemos, nas escolas, e também na escola pesquisada, não é diferente. Os projetos não tem

uma conexão, ou seja, muitas vezes são trabalhados sem sincronismo, fazendo com que a essência do projeto acabe se perdendo, pois as relações não se estreitam e o conteúdo fica desconexo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apoiada no embasamento teórico e dentro da categoria desenvolvimento e execução dos projetos na escola, uma temática que muito se discute é sobre o acompanhamento dos projetos escolares pelos professores e equipe gestora. Achamos prudente abordar esse assunto porque, como na escola são desenvolvidos vários projetos simultaneamente, fica difícil para o gestor, além da sua rotina administrativa e organizacional, acompanhar os projetos na escola, delegando essa atribuição à coordenação pedagógica.

Para Machado (2000), é quase impossível vislumbrar um projeto sem que faça remissão à ideia de futuro, sem o planejamento de ações, abertura ao novo, sem o envolvimento dos agentes para dar andamento e executar o projeto. Nessa perspectiva, o projeto pode ser visto como um modo de agir que tem como propósito atingir finalidades específicas.

Hernández e Ventura (1996) compreendem os projetos na educação como uma concepção político-educativa que implica estabelecer um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar.

Mais tarde, Hernández (1998, p. 83) afirma que “[...] os projetos de trabalho são uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas de conhecimento, mas basicamente foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais [...]”. Esse pensamento de Hernández dá sustentação aos projetos de letramento, pois focalizam a leitura e a escrita a partir de uma ancoragem que permite vislumbrar os usos sociais da escrita na escola e fora dela, bem como o papel sociopolítico da esfera escolar junto a outras instituições sociais, ultrapassando o enfoque textual dos projetos didáticos desenvolvidos por Jolibert (1994), já citado em capítulo anterior, os quais tendem a ter sua dinâmica circunscrita a uma única disciplina.

Na escola pesquisada, os professores, ao relatarem o desenvolvimento dos projetos, assim se manifestam:

Os projetos aqui na escola são trabalhados de maneira grupal, o complementar, com a alfabetização, porque fica mais próximo da linguagem. Não adianta eu fazer uma coisa para os meus alunos do quinto ano que os meninos do quarto e do terceiro ano vão entender.
(PROF. 2)

Buscamos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o embasamento para a fala da Professora (PROF. 2), por vir ao encontro das premissas sobre trabalhar disciplinas integradas.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89).

No tocante às ações individuais e coletivas na realização dos projetos escolares, os professores demonstraram-se muito unidos tanto no planejamento dos projetos quanto na sua execução e socialização. A cultura de projetos já se encontra presente na escola. Os professores entendem que a participação de todos favorece o grupo e dinamiza as atividades desenvolvidas. Tratam da culminância como um evento em que os alunos e professores prestam contas à comunidade das atividades realizadas durante o período de execução dos projetos.

Eu creio que será um momento único, porque no ano passado nós trabalhamos com os pintores e agora nós vamos explorar um pouco mais da cultura brasileira. Claro que não vai dar para abordar todos os estados, mas os projetos estão aí bem produtivos.
(SUPERVISORA)

Também há projetos que ultrapassam um ano letivo, como, por exemplo, o projeto dos pintores, que tem tido continuidade ao longo dos anos, vez que traz retornos positivos, fortalecendo as relações profissionais e o relacionamento com a comunidade escolar compreendida de pais e amigos da escola.

Não acontece a não participação. Todos participam. Há realmente uma interação e um engajamento de todos para fazer acontecer.
(PROF. 3)

E nessa diversidade de projetos, eu percebo assim, é igual uma novela. Há momentos no projeto que sou protagonista, noutro sou coadjuvante. Então é interessante nessa diversidade de projetos até para formar lideranças, tem projetos que você vai ser mais líder que o outro, mas não é que você não vai ter participação, mas a participação vai ser diferente, participação colaborativa, o simples fatos de você está ali colaborando, mediando, dando ideias, colocando algumas questões a nível de avaliação, de melhoria contínua desse processo, você está participando, então a gente entende bem os papéis, não tem essa dificuldade que tem né, do estrelismo, o que é interessante é essa divisão. Ora você é estrela, ora você fica mais na coxia ajudando. (PROF. 4)

Nas falas acima, buscamos aporte teórico em Pereira (2004), que enfatiza que a interdisciplinaridade é compreendida não somente como uma integração de disciplinas, mas como uma integração de todos os envolvidos no processo educativo. A ação sugere uma mudança nas relações mantidas entre os envolvidos nos projetos, lançando outra visão às relações epistemológicas no ambiente escolar.

Eu vejo o grupo bem engajado mesmo, todos colaborando um com o outro. Eu fiquei muito feliz com essa atividade que foi a virada da educação, onde um colaborou com o outro, auxiliando até na montagem, na estruturação, então assim, eu fiquei muito feliz. Até mesmo na dinâmica da semana anterior, uma somando com a outra, aí juntou com as meninas da biblioteca, todas trocando as ideias, figurinhas, ninguém pensando no individual, todas pensando no grupo, trabalho muito rico. (PROF. 6)

Tivemos a participação maciça dos alunos, que vieram e ajudaram a gente em tudo. Eles elaboraram o trabalho, ajudaram na montagem, também da desmontagem, teve o instinto familiar para que tudo saísse dentro do esperado e programado. (PROF. 5)

De acordo com Almeida (1999), trabalhar com projetos interdisciplinares é uma forma de conceber educação que envolve aluno, professor, recursos disponíveis e todas as interações que se estabelecem no ambiente de aprendizagem.

Esse ambiente é criado para promover a interação entre os seus elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, na busca de informações significativas para compreensão, representação e resolução de situações práticas do cotidiano dos alunos e professores.

Como em todo trabalho em equipe, é importante manter vivas as memórias dos projetos executados na escola. Os professores se sentem importantes quando falam dos trabalhos de que participaram, esse sentimento de pertença ajuda no trabalho docente. Essas memórias, quando são utilizadas para balizar outra ação dentro da escola, tornam-se mecanismos de gestão, voltados para o conhecimento e processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, como fora mencionado, poucos são aqueles que registram as atividades dos projetos. Não há registro na escola de relatórios de execução dos projetos. O que se tem são registros fotográficos e iconográficos. Os registros documentais estão relacionados nos caderno de planejamento e não ficam guardados na escola.

Sobre as memórias dos projetos executados na escola, vejamos a fala da professora (PROF.4)

Tem a questão dos jogos, as meninas estavam falando dos alunos, da família... na semana do JEMG (Jogos escolares de Minas Gerais), eu propus uma atividade que virou um projeto, e nos jogos a nível de regionalismo e culturalismo, jogos brincadeiras, que os pais brincavam, e os brinquedos pedagógicos. Tiveram algumas salas que a gente fez pesquisas, outros danças, outros construíram objetos pedagógicos como brinquedos, e a gente percebeu um envolvimento muito grande dos pais, da própria criança em se apresentar, essa questão da autoestima, crianças que você não conhece outras habilidades e a gente teve a oportunidade de perceber essa criança num contexto maior. Foi um momento muito rico que os pais puderam dialogar com as crianças também, em relação ao que eles viveram e brincaram, e aí durante todo o mês de agosto, a gente imprimiu atividades, realizou atividades que os pais também jogavam e brincavam, então foi muito interessante. (PROF.4)

Devido à escola trabalhar muito com projetos, há atividades que se transformam em projetos, pela sua abrangência. A movimentação e o interesse pelo assunto podem suscitar um projeto e, como a escola tem o hábito de trabalhar com projetos, a sistematização é quase que automática. Por um lado é bom, em virtude da visibilidade e da integração com as demais turmas, porém corre-se o risco, metodologicamente falando, de não abranger os assuntos idealizados no início da atividade, justamente por não haver registros e estruturação do projeto. Nesse caso, a coordenação pedagógica faz o acompanhamento e as intervenções necessárias para que haja, de fato, a eficácia da atividade docente.

Os professores que participaram do grupo focal também comentaram sobre a forma de contribuição dos projetos para a aprendizagem dos alunos:

A aprendizagem torna mais significativa, o conhecimento passa a fazer parte da vida deles, então todos esses projetos trouxe essa significância do conteúdo para a vida deles. Então é muito válido, assim a gente não quer parar, e parece que tem muita coisa pra fazer e o conteúdo não está sendo dado. Às vezes surge esse pensamento e até discussão entre nós, discussão no caso é sobre a abordagem, mas, quando analisa as ações, percebe que o conhecimento está tornando significativo, e eles estão aprendendo muito mais do que se a gente estivesse só passando conteúdo. (SUPERVISORA)

Para a pedagoga da escola, os projetos que são desenvolvidos na escola fazem com que os alunos interajam com a sociedade, visto que os conteúdos que são trabalhados nas atividades de projetos têm relação direta com o cotidiano do aluno.

O que eu percebo é que é uma aprendizagem prazerosa, não é uma aprendizagem que o professor chega lá e passa o conteúdo, o que a gente vê é que o aluno constrói o seu conhecimento, a sua aprendizagem, é uma construção mais significativa e mais prazerosa, o projeto tem essa característica. (PROF. 2)

O trabalho com projeto é mais trabalhoso, com envolvimento dos alunos e professores tornando as relações mais estreitas e intensas, promovendo o trabalho coletivo e colaborativo. Segundo Caniato (1989, p.34),

O objetivo de ensino fundamental é dar ao educando uma ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza.(...) O mundo não está dividido em Física, Química, Biologia. A formação de conceitos exige que se respeite a unidade do conhecimento.(...) Ciência é o conhecimento organizado, de modo sistemático, sobre nossa interação com a natureza.

Justamente pelos projetos interdisciplinares possibilitarem esses movimentos de integração entre as disciplinas, eles se tornam mais prazerosos para os alunos, pois o conteúdo deixa de ser ministrado de forma individualizada. Todavia, é preciso que o professor tenha a perspicácia de saber articular o conteúdo com atividades que promovam a aprendizagem, cumprindo, assim, com os objetivos pedagógicos propostos para as atividades.

Os professores elencaram elementos facilitadores e dificultadores para a realização dos projetos escolares:

Só que dá mais resultado também. Principalmente quando os docentes, o pedagógico, está tudo ali envolvidos, dá sempre mais resultados. (PROF. 3)

E o aluno envolve muito mais. Ele tem um entusiasmo maior em querer aprender, em querer ajudar. (PROF. 6)

Nós estamos saindo de uma escola da linearidade, e o projeto você tem que buscar estratégias, você tem que buscar parceria. Se você não dá conta de utilizar bem as mídias, você pede um colega para ajudar, o pai não ajuda em casa, você tem que fazer ali com o menino, sentar elaborar, ir para a sala de informática e pesquisar com ele porque o pai não fez em casa, mas ele está se mostrando empenhado. O processo é então mais trabalhoso, mas é gratificante, porque você vê o empenho das crianças e dos colegas no apoio que você tem e pode contar. Integra, assim, a menina da cantina, porque às vezes você tem que fazer um bolo, aí tem que ir lá, por exemplo, eu tenho 36 alunos, aí você tem que ir lá e pesar a farinha, quebra o ovo, e então você precisa de todo mundo. (PROF. 2)

O desenvolvimento de projetos na escola é defendido por diversos teóricos, justamente porque ele promove a interação dos alunos e entre a equipe docente também. Hernández (1998), falando sobre o trabalho com projetos, levanta alguns pontos: a valorização dos saberes e experiências prévias dos estudantes, a aproximação entre o currículo escolar e a realidade fora da escola, a valorização da pesquisa e da transdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem e o entendimento de que o papel da escola não é apenas de transmitir conteúdos, mas também preparar o aluno para a cidadania e construção de sua própria história.

Quando trazemos os projetos para o âmbito da alfabetização e letramento, os professores elencaram três projetos que são desenvolvidos na escola e que são importantes, tais como “A hora do conto”, citada pelo professor (PROF.4), “Ler com prazer” (PROF.1) e “Roda de leitura” (PROF.5). Segundo os professores, esses projetos desenvolvem nos alunos a oralidade, a facilidade em se expressar e a estruturação da história com narrador, personagens, cenários e os outros elementos que compõem a história.

Assim, esse mês “A hora do conto” é meu, então eu já vou falar, eu morro de vergonha de falar na frente, então eu falei que minha hora do conto, são os meninos que vão fazer. Já tem um lá que vai ser o narrador, os personagens, vai ter cenário. Tudo eles que estão confeccionando. Então, cada um teve um modelo para levar para casa e eles vão criar, então eu vou ficar lá só coordenando mesmo, eles que vão fazer tudo. Eu acho que é um projeto riquíssimo, porque

desenvolve a oralidade da criança, colocando as mais tímidas para falar, e isso é muito bom. (PROF. 7)

É importante ressaltar que, para desenvolver esses projetos, o professor tem que estar receptivo a aprender com os alunos, a fugir do roteiro, a trabalhar o improvisado e, acima de tudo, a refletir sobre as mudanças a serem realizadas a partir das atividades propostas, além de renovar as suas práticas para que, assim, seja possível desenvolver capacidades e competências para educar em uma sociedade crítica e que está se renovando constantemente.

[...] a melhor educação será aquela que permite desenvolver a criatividade, a originalidade e a inovação por oposição à memorização, repetição e reprodução de conhecimentos que foram transmitidos por outros e aprendidos pela criança. (CRAVEIRO E FERREIRA, 2007, p.21)

A geração que está iniciando os seus estudos traz uma bagagem de informação e cultura diferentes, que, de certa forma, os torna mais exigentes, uma vez que o tradicionalismo já não supre as necessidades da sala de aula no tocante à ordem e estruturação das aulas. Uma das estratégias que os professores utilizam para trabalhar com atividades mais significativas e que despertam maior interesse nos alunos está ligada aos projetos interdisciplinares:

Projetos pedagógicos interdisciplinares, eu percebo que são projetos que permeiam as várias disciplinas que constituem o currículo e a grade como um todo. Então os projetos interdisciplinares são desde a execução conjunta de todas as áreas, como também a sua elaboração. E como a gente pode pensar na lógica educativa, eu acho que um bom exemplo é a nossa mostra cultural de conhecimentos e que eu posso falar com um pouco de conhecimento que tenho mais forte com a professora do primeiro ano. Então pensou-se no multiculturalismo, dentro dessa área que tem as linguagens verbais que a professora está trabalhando e as não-verbais que eu trabalho também. E então a gente realiza e constrói juntamente com o aval e a intervenção da pedagoga. Tivemos a festa junina, que as meninas podem falar até melhor do que eu, que todas as áreas do conhecimento se juntaram e puderam doar o que tinha de melhor dentro da área de conhecimento e também nas habilidades e competências para além do conteúdo que atua. Concluindo, então, os projetos interdisciplinares é cada um estar dentro da sua área de conhecimento, colaborando, executando, avaliando, conjuntamente, eu penso. (PROF. 4)

A professora conseguiu, com suas palavras, trazer o conceito de projetos interdisciplinares e ainda ilustrou com exemplos do seu cotidiano. Tal fala mostra-se

expressiva, porque conseguimos mensurar o grau de entendimento sobre os projetos desenvolvidos na escola. Assim, deslumbramos que os projetos ali desenvolvidos têm fundamentação teórica, uma boa estratégia de execução, aporte colaborativo por parte da equipe gestora e das colegas professoras e o envolvimento dos alunos.

Com relação ao acompanhamento dos projetos, aparentemente a equipe se integra para trabalhar em conjunto, porém, não ficou claro como acompanham, se é através de registros fotográficos, relatórios, o que ficou explícito foi a culminância dos trabalhos, ou seja, a socialização.

Para Trevisan (2010), a apresentação ou a finalização de um projeto, denominada de culminância, deve servir apenas como a conclusão de um processo permeado pelo aprendizado do início ao fim, o que permite aos alunos partir de um estágio menor de conhecimento para outro maior. Quando o enfoque fica apenas no resultado final ou no propósito social da atividade, corre-se o risco de não atingir plenamente os objetivos didáticos estabelecidos.

O que ficou evidente é que há distribuição de tarefas para execução dos projetos, bem como a integração no momento de trabalhar com os alunos. Há também naturalidade na inversão de papéis durante a execução dos projetos, sem gerar ciúmes ou conflitos. Hernández (1988, p. 49) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Nesse sentido, as professoras falam como tem sido a participação dos alunos:

Os meus meninos falaram assim, nós também vamos apresentar lá na frente, e eu falei, vamos todos. Aí um falou assim, então a gente vai ter que começar a ensaiar. Então eles ficam me cobrando, e eu já vou começar pra eles criarem segurança e ficar menos ansiosos. (PROF. 5)

E o aluno envolve muito mais. Ele tem um entusiasmo maior em querer aprender, em querer ajudar. (PROF. 6)

Pelas falas dos professores 5 e 6 os alunos atuam ativamente nos projetos, ajudando a pensar, buscando estratégias para desenvolvimento das atividades e o professor direciona o trabalho, tornando-o mais rico. Como foco do projeto é a aprendizagem dos alunos, Prado (2001) destaca a possibilidade de o aluno colocar

em prática, recontextualizando aquilo que aprendeu, bem como estabelecendo relações significativas entre conhecimentos. Nesse processo, o aluno pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem.

Percebe-se que a ajuda dos alunos está mais na execução do que na elaboração. Esse fator tem que ser melhor desenvolvido, já que os alunos também devem participar da elaboração das atividades.

O que fica evidente é que os alunos participam mais da execução do que da elaboração das atividades. Aqui podemos refletir a importância de partilhar com os alunos o momento do planejamento das atividades. Percebemos, nas falas das professoras e pedagoga, de que, ao envolver os alunos do início até a culminância do projeto, o aprendizado é mais significativo, tendendo as atividades a ficarem mais dinâmicas com maior envolvimento na dinâmica da sala de aula.

Abordamos também as diferenças entre os projetos que são oriundos da equipe escolar, quanto os projetos externos demandados pelo governo estadual, federal ou iniciativa privada. Os professores deixaram claro que não há diferença entre projetos internos e externos. Há engajamento de todos, independentemente de quem é o demandante do projeto. Ao serem propostos, a equipe se reúne e analisa quem irá ficar responsável pelo projeto, quais as ações, estabelecendo-se, assim, um cronograma. É importante ressaltar que os professores em suas falas reconhecem a importância de projetos interdisciplinares e dos projetos de demanda externa, mas aparentam insegurança em seus relatos e divergências de opiniões que foram visualizadas acerca da utilização e possibilidades nos diferentes ambientes da instituição.

A professora (Prof. 2) e a pedagoga revelaram em seus discursos que reconhecem a importância dos projetos interdisciplinares para a promoção de uma aprendizagem significativa. Para Demo (2001), interdisciplinaridade é um processo de aprofundamento da prática pedagógica como forma de torná-la mais abrangente, possibilitando superar as particularidades e as complexidades que se impõem à função educativa.

Especificamente na fala da professora (Prof. 4): “Projetos pedagógicos interdisciplinares, eu percebo que são projetos que permeiam as várias disciplinas que constituem o currículo e a grade como um todo”, ela reforça a questão das disciplinas se integrarem em um mesmo projeto, visando à apropriação de saberes pelos alunos e o trabalho em conjunto, sempre com o apoio e validação das ações pela coordenação pedagógica da escola.

Também com a execução de projetos interdisciplinares, os professores suscitaram a questão de desafio em buscar mais conhecimento para poderem discutir os projetos com os alunos, principalmente nos termos “superar”, “doar o que tinha de melhor dentro da área de conhecimento de cada professor”. O fato de eles trazerem a teoria aponta um amadurecimento do grupo acerca da concepção de projetos interdisciplinares.

Essa percepção vem ao encontro do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, norteadores dos trabalhos interdisciplinares e presente no cotidiano dos professores que utilizam projetos como metodologia de ensino.

(...) É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88 e 89).

A escola busca viabilizar toda a infraestrutura física e de pessoal para a execução dos projetos. Para isso, busca parcerias para fazer o que não dá conta sozinho, ou seja, construir juntos, igual uma família, que tem os momentos exitosos, mas tem os momentos difíceis também. Isso aconteceu no projeto da festa junina. Como a professora de Educação Física declarou ter limitações na questão da dança, foi providenciado que uma pessoa de fora pudesse vir auxiliar. Através dos projetos pedagógicos, os professores vão se ajudando e trocando experiências para facilitar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Eles apoiam-se nos projetos para trocar

e compartilhar experiências. Em várias falas, elas citam o entrosamento com os colegas, a execução conjunta com as diversas áreas.

A importância dos projetos interdisciplinares para a lógica educativa é uma realidade cristalizada no cotidiano da equipe de professores pesquisada que citou várias questões, como: ação conjunta das disciplinas e dos professores em trabalhar em equipe; integração e participação dos alunos no desenvolvimento dos projetos; descompartmentalização do saber, ou seja as disciplinas são trabalhadas juntas para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Devido à rotatividade dos profissionais que atuam na escola, uma estratégia utilizada é repassar aos profissionais que chegam à escola toda a dinâmica dos projetos para dar continuidade nas ações.

A participação da família é mais intensa quando os alunos são menores, na medida em que eles vão avançando, os pais vão deixando de participar. Na dinâmica da escola, ficou explícito que a participação da família é importante para o desenvolvimento dos alunos. Há relatos de professores que dizem contar com o apoio da família, enquanto outros declaram que os responsáveis não costumam participar, dando como exemplo as tarefas de casa. Dessa forma, refletiu-se sobre a importância da família no contexto educacional no qual é preciso que se estabeleça uma efetiva parceria entre a instituição familiar e a educacional.

Nota-se que alguns professores estabeleceram um relacionamento amistoso e assim trocam experiências acerca de suas vivências de sala de aula.

No grupo focal de sondagem emergiram alguns elementos a partir das perguntas geradoras da discussão. Já nesse grupo focal, foram inseridos outros conceitos e visão sobre termos tais como multiculturalismo, integração e trabalho em equipe.

Ficou evidente que houve uma melhora significativa na forma de trabalhar os projetos na escola. Os professores, ao serem envolvidos no processo, conseguiram assimilar a sua importância para o desenvolvimento das suas atividades e para integrar o grupo. Destacamos também que a falta de demonstrar com clareza o que aconteceu ao longo dos anos de pesquisa, que interferiu diretamente na compreensão da avaliação do processo, além de reforçar a necessidade de registrar os fatos acontecidos na unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar os problemas relacionados à gestão para o letramento e o fracasso escolar de uma escola pública do Estado de Minas Gerais. Os principais eixos que nortearam a pesquisa consistiram em compreender como se dá o acompanhamento pedagógico dos projetos nessa escola. Essa preocupação surgiu a partir do momento em que a gestão e a equipe docente trazem indícios de que os projetos são desenvolvidos na escola com acompanhamento fragmentado, devido à rotatividade de profissionais, comprometendo, assim o seu andamento.

Então, se a rotatividade dos profissionais que trabalham com projetos na escola está sobremaneira comprometendo o seu desenvolvimento, levantamos outra questão buscando compreender em que medida há troca de experiências entre professores.

Após elencadas essas questões para nortear a pesquisa, em um primeiro momento, propusemos verificar o impacto da descontinuidade dos trabalhos devido à rotatividade de professores e supervisores, a partir do referencial teórico e da pesquisa de campo, composta por grupo focal e entrevistas, e, assim, elaborar um plano de ação.

A busca dessas informações e dados para subsidiar as análises desta pesquisa se deu através de um processo de construção dos instrumentos de coleta de dados do cotidiano da escola, de forma esse instrumento pudesse trazer indícios para aprofundar na temática da pesquisa.

Para a realização da entrevista e do grupo focal, elaboramos questões que oportunizassem aos professores que atuam nos projetos expor, por meio de relatos, os problemas que, segundo a equipe escolar, prejudicam o andamento dos projetos e promovem o fracasso escolar no tocante à gestão para o letramento.

A partir dessas preocupações, o estudo apresentou a questão orientadora sobre a maneira que a gestão da escola pesquisada poderia estimular ações para garantir o desenvolvimento de projetos pedagógicos, para a gestão do letramento e para a diminuição do fracasso escolar institucional no Ensino Fundamental.

Então, a partir dos possíveis problemas detectados na escola lócus da pesquisa, procedemos ao levantamento dos dados, através do diagnóstico da

realidade da escola, de infraestrutura, administrativa e pedagógica, nas relações interpessoais da equipe, nos problemas de comunicação na elaboração, na execução e finalização dos projetos, chegando à gestão para o letramento, identificada por nós como um gargalo que instigou a pesquisar qual era a forma que a escola fazia a gestão dos projetos que ali são executados. Até chegarmos a essa etapa da pesquisa, visitamos a escola, conversamos informalmente com a gestão e a equipe administrativa e pedagógica. Todas as evidências que vinham ao encontro da problemática da pesquisa eram registradas para compor os roteiros de entrevistas e grupos focais.

Para levantarmos e confirmarmos as evidências e nortear este estudo, realizamos um grupo focal piloto, com os professores da escola, para identificar temáticas que poderiam sustentar a investigação desta dissertação. Apoiamo-nos na evidência de que havia problemas conceituais e operacionais nos projetos que são desenvolvidos na escola de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Uma questão que chamou atenção foi a aplicabilidade desses conceitos na prática, ou seja, a forma de trabalhar esses projetos com os alunos.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da escola, a metodologia utilizada em suas atividades baseia-se na gestão da alfabetização e letramento, reforçando a reorganização da escola com uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem, estratégias para todos os conteúdos didáticos de forma a organizar o ensino superando as práticas pedagógicas.

Para coleta de dados, utilizamos a entrevista e o grupo focal. Para a análise dos dados produzidos, foi usada a metodologia de análise de conteúdo, com o objetivo geral de analisar as possibilidades e desafios de ações gestoras voltadas para o desenvolvimento e a manutenção dos projetos pedagógicos de letramento de uma escola pública.

Levantados os problemas a partir das questões que orientaram a pesquisa, fizemos as análises, confrontando o referencial teórico com as falas dos participantes do grupo focal e da entrevista, e propusemos um plano de ação educacional a partir das abordagens que ficaram mais evidenciadas em todo o processo de escrita desta dissertação a saber: a organização dos projetos dentro do PPP da escola; a troca de experiências entre professores através de reunião de

alinhamento de projetos; o impacto da descontinuidade dos projetos devido à rotatividade de professores e supervisores; a proposta de implantação de rotina de emissão de relatórios periódicos de execução de projetos e, por último, a organização dos registros dos projetos na escola.

No percurso da pesquisa, tivemos alguns obstáculos que dificultaram a trajetória da pesquisa, porém, trouxeram elementos que agregaram, de forma positiva, o presente estudo. Uma delas foi a rotatividade dos profissionais que atuam na escola. Por ser uma escola pública estadual, o seu corpo docente não é composto somente de professores estatutários, há também profissionais temporários, designados para atuar nos cargos vagos.

Quando fizemos o primeiro grupo focal de sondagem, os professores que participaram relataram uma série de fatores dificultadores para a execução dos projetos e o que mais chamou atenção foi a descontinuidade dos projetos devido à rotatividade dos profissionais que atuam na escola.

Quando eles disseram isso, questionamos de que forma essa descontinuidade prejudicava o andamento dos projetos. A fala recorrente dizia respeito à dependência dos professores em se ter uma voz de comando da supervisão para a realização das etapas dos projetos. A grande dificuldade era de adaptar o profissional no de estilo de gestão esperado, porque elas necessitavam de um comando. Da forma como se expressaram, pôde-se perceber que eles esperavam uma confirmação das suas atividades e não uma alteração nas atividades do projeto, o que levava ao aparecimento de conflitos quanto à execução dos projetos.

Também foi levantada a questão do trabalho com projetos, individual e no coletivo, constando que a equipe preferia executar os projetos de forma individualizada, devido à cultura institucional em outras gestões de não estabelecer diálogo com os professores acerca de como trabalhar os projetos. Nas entrevistas, inclusive, houve falas que atribuíram à gestão um modo “militar” de condução, com os professores sem voz e nem autonomia para trabalhar com projetos, que, na sua maioria, já vinham prontos, somente para executar.

O cenário de autoritarismo que os professores citaram sobre a gestão e condução da escola não apareceu no segundo grupo focal. O que ficou evidente foi

uma mudança na forma de gerir a escola pelos participantes. A equipe que participou já trouxe uma outra realidade acerca dos projetos desenvolvidos na escola. Vale salientar que os participantes desse segundo grupo focal, na sua maioria, não eram os mesmos do grupo focal de sondagem, visto que outros professores foram convidados devido à rotatividade e à troca de professores no início do ano letivo. O segundo grupo focal foi realizado no mês de setembro, e a realidade que eles trouxeram foi totalmente diferente do grupo focal de sondagem, trazendo elementos de democracia, de compartilhamento de informações, de troca de experiências entre os professores e, principalmente, de mudança no clima organizacional da escola.

A partir daí, veio a preocupação, pois os dados dos dois grupos focais divergiam, o que poderia causar inconsistência no processo de análise dos dados.

Então, para confirmar essas informações e analisar os dados da pesquisa, convidamos para uma entrevista dois professores e uma supervisora que tivessem o seguinte perfil: estivessem atuando na escola desde o início da pesquisa. Estabelecemos um roteiro buscando confrontar o impacto que as ações propostas pela pesquisadora causou na rotina dos projetos na escola.

Ressaltamos que, nas entrevistas, além da transcrição das respostas dos participantes, registramos também, no diário de campo da pesquisadora, os sinais corporais, de voz e comportamento, para trazer ainda mais dados para análise.

O resultado foi positivo, principalmente no tocante às relações e na forma de condução dos projetos. Os professores estão mais entrosados, os projetos mais alinhados e promovendo intercâmbio entre as séries e turmas, além de ter melhorado o clima organizacional entre os profissionais que atuam na escola, no sentido de união da equipe.

O ganho em promover essas alterações e mensurar o antes e o depois da aplicação do PAE foi o salto na qualidade do trabalho docente e na execução dos projetos voltados para a gestão do letramento.

A escola reunia todos os atributos para fazer um trabalho pedagógico de excelência, porém, alguns ajustes na gestão da equipe e na gestão de projetos dificultavam o trabalho docente e promoviam o fracasso escolar na gestão para o letramento.

Como pesquisas futuras, poderíamos indicar o acompanhamento das mudanças que foram propostas na escola e, novamente, mensurar os resultados a partir dessa nova realidade, como cruzamento dos dados colhidos nas propostas implantadas pelo PAE, e nas avaliações externas, pois a escola tem uma proposta de registrar todas as etapas dos projetos de forma sistematizada.

As propostas elaboradas no PAE têm limites e potencialidades. O plano de ação educacional proposto para essa escola é um instrumento construído a partir do desejo da pesquisadora, podendo ser adaptado e revisto a qualquer momento em razão da dinâmica da escola, além de ressaltar que pode ser possível implementar todas as ações propostas. Mas, quando elaboramos o PAE, foi possível pensar que as respostas para os questionamentos que emergem do cotidiano estão no dia-a-dia dos professores e que a implicação de cada um no trabalho coletivo pode ser uma variável fundamentação para a concretização do PAE. Essa é uma das tarefas e um dos desafios incumbidos à equipe gestora da escola.

Caminhando para o final, este estudo contribuiu para o conhecimento e para o crescimento acadêmico pessoal e profissional a respeito da gestão para o letramento, para a gestão de projetos e suas possíveis implicações no ambiente escolar, despertando o desejo pela continuidade em pesquisas futuras no mesmo campo do conhecimento.

Sabemos o quão dinâmica é a rotina de gestão de uma escola que compõe um portfólio de projetos que são desenvolvidos simultaneamente. Assim, é imprescindível que haja um acompanhamento sistemático desses projetos no tocante à sua documentação para a construção de um acervo de registro da escola e, também, como forma de material de consulta para os próximos projetos a serem implementados na Escola Castelo Mágico.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípio e Práticas**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2001, p. 11-55.
- ALMEIDA, M. E. B. **Projeto: uma nova cultura de aprendizagem**. 1999. PUC/SP. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao>> Acesso em: 08 nov. 2017.
- AQUINO, J. G. (organizador). **Indisciplina na escola– alternativas teóricas e práticas**, 4. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 9. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, E. J. M. M. **Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório**. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1993, 5a edição, p. 222-232.
- BORDONI, T. C. (2002) **Uma Postura Interdisciplinar**. Disponível em: <<http://htpconline-dorivalmonteiro.blogspot.com.br/2010/10/uma-postura-interdisciplinar.html>>. Acesso em: 31 maio 2017.
- BRANCO, A. U.; METTEL, T. P. L. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 13-22, 1995.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p.1.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez 2017.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Ensino fundamental de nove anos** : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 1997. 126p.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) **História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R, CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6ed. Jul-dez 2013. 179-191 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org.br/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 03 out 2017

CANIATO, R. **Com ciência na educação**. São Paulo: Papyrus, 1989.

CHARLOT, B. **Da relação com saber as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 57-68.

CRAVEIRO, M. C.; FERREIRA, I. F. P. A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. **Cadernos de Estudo**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6, 2007.

DATASUS. Ministério da Saúde. **Cadernos de Informações de Saúde Minas Gerais**. (2012) Disponível em: <

<http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/cadernos/mg.htm>>. Acesso em: 30 maio 2017

DEBUS M. **Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational.Development, 1997.

DEMO, P. **Educação & conhecimento** - relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

FARIA, L. (2011). "Portugal" in Educación Emocional y Social – Analisis Internacional - Informe Fundación Botin. pp. 33-46. Disponível em: http://www.fundacionbotin.org/analisis-internacional_plataforma-otin_educacion.html. Disponível em: 18 abr. 2017.

FAZENDA, I.C.A . **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FAZENDA, I.C.A (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008

FERNANDES, A. R. B. et al. **Principais motivos que dificultam a aprendizagem da matemática**. XI Encontro de Iniciação à Docência, UFPB, 2009. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CFTDC_BSPLIC05.pdf>. Acesso em: 08 maio 2012.

FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim e Não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. 11a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Summus, 1988.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUSARI, José Cherchi. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. In: **Coletânea de Textos: Capacitação para Gestores**. UDESC. Florianópolis, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIMENES, O.M.; MARTINS, A. A Supervisão escolar: entre os ditames da legislação e os desafios da prática pedagógica. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 380-390, 2010.

GLAZIER, J. D. & POWELL, R. R. **Qualitative research in informationmanagement**. Englewood: Libraries Unlimited. 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), 57-63. 1995.

GOÉS, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOÉS, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara HaubertRodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE. **Panorama da Cidade de Uberaba MG** (2016). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/uberaba/panorama>>. Acesso em: 31 maio 2017.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976. KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Vol. 1.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN A. B., **Professores e agentes de letramento**: identidade e posicionamento social. (2007). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>>. Acesso em 30 nov. 2017.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. e MORAES, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 69-84.

LEAL, L. F. V. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. A. (Org.). **Letramento: significado e tendências**. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

LEITE, C. **A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares**. Unisinos. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2012.161.09/773>>. Acesso em: 11 set. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUZ, M. T. Especificidade da contribuição dos saberes e práticas das ciências sociais e humanas para a saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 22-3

LUZ, R. S. **Gestão do Clima Organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 226p.

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MELO, F. Desenvolvendo competências para a gestão escolar: os implícitos nas relações diretor/ supervisor/ professor. **Revista: Evidência – pesquisa e saberes em educação**, Araxá, 2005. p. 95-108.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto SEE/MG n.º 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45849&ano=2011>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (Pro-Qualidade)**. Belo Horizonte, Brasil: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, abr. 1993.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 2.197 de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.** Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hWiONWPwMYwJ:https://www.educacao.mg.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_gmg%26controller%3Ddocument%26id%3D10317-resolucao-2197-2012-6709-kb-pdf0+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Superintendência Regional de Ensino – SRE-Uberaba** (2017). Disponível em <<http://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/>> Acesso 15 maio 2017.

_____. Lei nº 15293/2004. **Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais.** Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:saaZv6pLY-MJ:www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html%3Ftipo%3DLei%26num%3D15293%26ano%3D2004+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acesso em 18 maio 2017.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

MULLER, A. **Avaliação Institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório.** Santa Cruz do Sul/SC: EDUNISC, 2001.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 25-31

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 109-135.

NOGUEIRA, N.R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar.** São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, maio, 2001.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods.** Beverly Hills: Sage. 1980.

PEREIRA, R. R. A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Ciências do Movimento Humano*, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/5215>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. *Internacional Journal of Qualit in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996 apud GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PRADO, M.E.B.B. **Articulando saberes e transformando a prática**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001. <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 31 maio 2017.

Projeto Político Pedagógico da E.E. Presidente João Pinheiro, atualização de 2015.

QEDu, 2016. **Dados da Escola Estadual Presidente João Pinheiro – Uberaba-MG**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/157078-ee-presidente-joao-pinheiro/aprendizado>>. Acesso em: 31 maio 2017.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SIMAVE, 2015. **Dados da Escola Estadual Presidente João Pinheiro – Uberaba-MG**. Disponível em: <<http://monitoramento.caedufjf.net/#/indicadores/pagina-escola?idInstituicao=31159956&idParticipante=2>>. Acesso em 10 mar 2017.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002a.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, 2003.

TANAKA, O.Y.; MELO, C. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente: um modo de fazer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

TINOCO, G.M.A.M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campinas, SP, 2008

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TREVISAN, R. NICOLIELO, B. **Valorizar a culminância em vez dos conteúdos. 2010**. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/1962/valorizar-a-culminancia-em-vez-dos-conteudos>>. Acesso em : 26 out 2017.

TREVISOL, M T. C. **Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos**. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Campus Joaçaba (SC). Página de Mestrado em Educação, 2004. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoFundamental/INDISCIPLINA_ESCOLAR_SENTIDOS_ATRIBUIDOS_ALUNOS_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

VASCONCELOS, M.L.M.C; BRITO, R.H.P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad. 2004.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WESTPHAL, M F.; BÓGUS, C. M., FARIA, M. M. **Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil**. Bol. Oficina Sanit. Panam., v.120, n.6, p.472-481, 1996.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALA, A.; ARNAU, L. 2010. **Como aprender e ensinar competências**. São Paulo: Artmed, 197 p.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LEANDRA DA SILVA CAJADO

A GESTÃO PARA O LETRAMENTO E O FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA

Roteiro do Grupo Focal de sondagem

- 1) Quais são os trabalhos interdisciplinares que são desenvolvidos na escola?
- 2) Como acontece o acompanhamento desses projetos que vocês fazem?
- 3) Na opinião de vocês, como a rotatividade, a troca de supervisor impactam no desenvolvimento dos projetos?
- 4) E a rotatividade de professores, o que vocês acham disso para o desenvolvimento dos projetos?
- 5) Como são definidas as ações que vocês fazem? Coletivamente ou individualmente?
- 6) As turmas da mesma série dialogam? Por exemplo: tem dois quartos, dois terceiros, como é essa interação?
- 7) De que forma podemos melhorar as articulações entre os anos?
- 8) A que horas vocês conversam sobre os projetos, que vão ser desenvolvidos, que estão sendo desenvolvidos?
- 9) Vocês compartilham as práticas metodológicas?
- 10) Como são estruturados os projetos que vocês desenvolvem, as atividades chegam para as outras salas? De que forma: exposição, registro, fotos, como é que vocês fazem?

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LEANDRA DA SILVA CAJADO

**A GESTÃO PARA O LETRAMENTO E O FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MINEIRA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Supervisora Educacional

Prezado(a) Supervisor(a),

Esta entrevista pretende coletar informações para a pesquisa intitulada “**A gestão para o letramento e o fracasso escolar: desafios e possibilidades da pedagogia de projetos em uma escola pública mineira**”, no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os dados coletados permitirão analisar aspectos da pedagogia de projetos na escola, como também as relações entre equipe gestora, professores e alunos. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Mestranda Leandra Cajado

Pseudônimo:	<i>Idade:</i>	<i>Tempo que trabalha na Escola</i>
<i>Escolaridade</i>		

1. Você percebeu mudanças no clima organizacional da escola, de forma geral? (Relacionamento entre gestão e professores, entre os professores e professor e aluno?) no ano de 2017 referente ao ano de 2016? Quais e de forma.
2. De que maneira você começou a perceber essa mudança no clima da escola? Se sim, de que forma ficou perceptível essa mudança?
3. Como era o relacionamento interpessoal dos professores que desenvolviam os projetos interdisciplinares na escola até o ano de 2016 que atuavam na mesma série? Existiam troca de experiências e vivências entre os professores que atuavam na mesma série, mas em sala diferente?

4. Como você, enquanto supervisora, articulava a execução dos projetos da escola? Tinha resistência no tocante ao trabalho em grupo? Poderia citar alguma vivência que ilustra essa situação?
5. Como supervisora, como você via a articulação e a execução dos projetos na escola por parte dos professores e alunos? Houve mudanças de 2016 para hoje? Quais mudanças foram mais expressivas?
6. Existiam conflitos ou divergência de opinião no planejamento e na execução dos projetos? Quais e de que forma aconteciam?
7. Ao desenvolverem projetos escolares e interdisciplinares, como era o envolvimento dos alunos? Eles participavam? E os professores, como faziam? Havia resistência ou algo do gênero, como era?
8. Você, atuando na supervisão, qual é a sua visão sobre o envolvimento dos professores e alunos no planejamento e execução dos projetos interdisciplinares? Seria possível estabelecer um paralelo de como era e como é hoje, em relação ao planejamento, execução e relacionamento entre os professores e alunos?
9. Os projetos desenvolvidos na escola eram pensados a partir de um planejamento? Se sim, quais são? Se não, como isso poderia ser feito?
10. Os projetos eram pensados e executados em parcerias ou cada sala ficava responsável por um projeto ou uma parte dele? A que atribui isso? Poderia ocasionar elementos de conflito?
11. Você tem alguma observação ou contribuição acerca dos projetos da escola que poderia contrastar a situação de como era executado em 2016 e como é hoje?
12. Gostaria de falar algo não abordado nas perguntas?

APÊNDICE 3
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Professor(a) Educação Básica

Prezado(a) Professora (a),

Esta entrevista pretende coletar informações para a pesquisa intitulada “**A gestão para o letramento e o fracasso escolar: desafios e possibilidades da pedagogia de projetos em uma escola pública mineira**”, no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os dados coletados permitirão analisar aspectos da pedagogia de projetos na escola, como também as relações entre equipe gestora, professores e alunos. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Mestranda Leandra Cajado

Pseudônimo:	Idade:	Tempo que trabalha na Escola
Escolaridade		

1. Você percebeu mudanças no clima organizacional da escola, de forma geral? (Relacionamento entre gestão e professores, entre os professores e professor e aluno?) no ano de 2017 referente ao ano de 2016? Quais e de forma?
2. De que maneira você começou a perceber essa mudança no clima da escola? Se sim, de que maneira percebeu essa mudança?
3. Como era o relacionamento interpessoal dos professores que desenvolviam os projetos interdisciplinares na escola até o ano de 2016 que atuavam na mesma série? Existiam troca de experiências e vivências entre os professores que atuavam na mesma série, mas em sala diferente?
4. Como vocês, enquanto professores, articulavam e executavam os projetos da escola no ano de 2016? Era de forma compartilhada? Ilustre sua resposta com exemplos práticos.

5. Você enquanto professora, como você via a articulação e a execução dos projetos na escola? Houve mudanças de 2016 para hoje? Quais mudanças foram mais expressivas?
6. Existiam conflitos ou divergência de opinião no planejamento e na execução dos projetos? De que forma isso acontecia?
7. Ao desenvolverem projetos escolares e interdisciplinares, como era o envolvimento dos alunos? Eles participavam? E os professores como faziam? Havia resistência ou algo do gênero, como era?
8. Os projetos desenvolvidos na escola eram pensados a partir de um planejamento? Se sim, quais são? Se não, como isso poderia ser feito?
9. Os projetos eram pensados e executados em parcerias ou cada sala ficava responsável por um projeto ou uma parte dele? A que atribui isso? Poderia ocasionar elementos de conflito e desarticulação do processo de aprendizagem, de que forma? Você vê o trabalho em parceria como estratégia positiva no desenvolvimento dos projetos? Qual é a sua opinião sobre trabalhar em parceria e sozinha?
10. Você tem alguma observação ou contribuição acerca dos projetos da escola que poderia contrastar a situação de como era executado em 2016 e como é hoje?
11. Gostaria de falar algo não abordado nas perguntas?

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LEANDRA DA SILVA CAJADO

A GESTÃO PARA O LETRAMENTO E O FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA

Roteiro do segundo Grupo Focal

1. Como caracterizaria o relacionamento interpessoal da escola, nas práticas profissionais? Há troca de experiências e vivências entre vocês, docentes? E no processo de articulação de projetos vocês dialogam?
2. Na composição curricular e planejamento de aulas, por acaso, vocês têm discutido os elementos constituintes dos conteúdos?
3. O que vocês entendem ser projetos pedagógicos interdisciplinares? Como podemos pensa-los pela lógica educativa?
4. Como vocês, enquanto professores, têm articulado e executado os projetos de sua escola? Eles têm sido feitos de forma compartilhada entre vocês? Ao pensarem neles, dialogam entre si com formas de estratégia e ação de qual maneira para consolidar esses processos educativos escolares?
5. Ao desenvolverem projetos escolares e interdisciplinares, como têm percebido o envolvimento dos alunos? Como eles podem ser feitos na integração entre os discentes e vocês, docentes?
6. Quais projetos foram pensados a partir de um planejamento da escola? E como foi o envolvimento dos alunos e de vocês nesses projetos? Quais são projetos oriundos de uma demanda externa, seja da rede estadual, PROETI ou outro parceiro? Percebe diferença entre eles?
7. Quais as memórias que vocês têm sobre esses projetos?
8. O projeto foi pensado e executado em parcerias ou cada sala ficou responsável por um projeto ou uma parte dele?
9. Em que os projetos contribuíram para a aprendizagem dos alunos?
10. Houve integração dos professores desde a elaboração do projeto até a culminância? Como se deu essa operacionalização? Como podem ser notados os desenvolvimentos dos projetos frente a essas duas possibilidades: participação ativa dos professores e não participação?
11. Como é trabalhar com projetos? O que agrega na aprendizagem dos alunos?
12. Trabalhar com projetos dá mais trabalho para o professor? Por quê? E além disso, os alunos encontram-se mais envolvidos nesses, quando há essa integração docente e curricular?
13. Vamos fazer um exercício de apontar os projetos que vocês tiveram mais facilidade de executar e o(s) que tiveram mais dificuldade?