

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
NÍVEL MESTRADO

JULIANA LARANJEIRA PEREIRA DOS SANTOS

O PROJETO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BAHIA

SALVADOR – BA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Juliana Laranjeira Pereira dos Santos

**O PROJETO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo de caso em uma escola da rede
Municipal de Salvador/Bahia**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação e
Contemporaneidade, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação e Contemporaneidade da
Universidade do Estado da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes

Salvador – Ba
2009

Juliana Laranjeira Pereira dos Santos

O PROJETO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo de caso em uma escola da rede
Municipal de Salvador/Bahia

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação e
Contemporaneidade, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação e Contemporaneidade da
Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 23 de outubro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes - Universidade do Estado da Bahia

Susana Couto Pimental - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Tânia Maria Hetkowski - Universidade do Estado da Bahia

Dedico este trabalho à:

Minha sensível e brilhante mãe, ao meu guerreiro incansável pai, sempre presentes;

Ao meu querido e amado Roger;

Aos amores incondicionais da minha vida: Heitor, meu avô Filó, minha avó Zilda, Bia, Malu,

Lucas, Barti, e Zeca.

AGRADECIMENTOS

Imprescindível agradecimento a minha querida amiga Maria Elisa Pacheco;

À Antonia, Val e Vana pela delicadeza e paciência;

À Júnior e Lise, sempre presentes e acreditando no meu trabalho;

À Rita Lauria e Zana, minhas conselheiras e amigas;

À meu orientador, Ivan, pela paciência e sabedoria;

À Dani e Ju, sempre delicadas e disponíveis;

Às professoras Susana e Tânia por promoverem novas oportunidades de aprendizagem e pela competência;

À disponibilidade e gentileza dos entrevistados e das crianças desta pesquisa.

O PROJETO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo de caso em uma escola da rede Municipal de Salvador/Bahia

Resumo: Essa dissertação contemplou como objeto de pesquisa, a prevenção das dificuldades de aprendizagem no projeto pedagógico, que foi investigado em uma escola municipal na cidade do Salvador. Seu objetivo foi identificar, a partir dos dados do projeto pedagógico, das entrevistas e observações estratégias utilizadas para a prevenção das dificuldades de aprendizagem dos alunos na escola pesquisada. Para o desvendamento dessa problemática, foi utilizado como aporte teórico fundamentos e conceitos de teóricos envolvidos no campo da gestão escolar e da aprendizagem humana. Entre os autores consultados os que melhor atenderam aos objetivos desse objeto de pesquisa foram: Lima (2000); Paro (2000); Visca e Visca (1999); Piaget (1983 e 1995) e Fonseca (1995). Para trilhar esse percurso investigativo, consideramos a abordagem metodológica qualitativa do *estudo de caso* como pertinente para investir nesse fenômeno educacional. No processo de análise dos dados encontramos um grupo de profissionais com formação universitária e com conceito e práticas estabelecidas sobre gestão escolar democrática. No entanto, ficaram evidenciadas as fragilidades como a compreensão dos conceitos e processos de aprendizagem. Dessa maneira, concluímos que não é suficiente conhecer e praticar a gestão escolar democrática, que sem dúvida é um avanço. Todavia, a formação dos professores e a construção de um projeto pedagógico fundamentados em concepções de aprendizagem que possam transpor para a prática no cotidiano escolar é o que possivelmente pode minimizar o insucesso escolar.

Palavras chave: prevenção; dificuldades de aprendizagem; projeto pedagógico.

THE PEDAGOGICAL PROJECT AS AN STRATEGY FOR PREVENTION OF LEARNING DIFICULTIES: a case study in a school in the Municipal Salvador / Bahia

Abstract: This issue had as a goal, the prevention of learning difficulties in the pedagogical project, that was investigated in a municipal school in the city of Salvador. Its goal was identify, based on the pedagogical project data, the interviews and strategical observations used for prevention in the learning difficulties from students at the searched school. For solving that issue, we used as theoretical basis bedding and concepts from theoreticians involved in the field of the pertaining to school management and the learning human being. Among the consulted authors the ones that had better taken care of to the objectives of this object of research were: Lima (2000); Paro (2000); Visca and Visca (1999); Piaget (1983 and 1995) and Fonseca (1995). To tread this investigative passage, we considered the methodological qualitative approach of *the study of case* as pertinent to invest in this educational phenomenon the process of analysis of the data we found a group of professionals with university formation and concept and practical established on democratic pertaining to school management. However, they had been evidenced the fragility as the understanding of the concepts and processes of learning. In this way, we conclude that it is not enough to know and to practice the democratic pertaining to school management, that without a doubt is an advance. However, the formation of the professors and the construction of a pedagogical project based on conceptions of learning that can transpose for the practical one in the daily pertaining to school are what possibly it can minimize pertaining to school failure.

Key words: prevention; learning difficulties; pedagogical project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC Atividade Complementar

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

Ideb Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mec Ministério da Educação e Cultura

Ocde Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômico

Pisa Programa Internacional de Avaliação de Aluno

Saeb Sistema de Avaliação da Educação Básica

Smec Secretaria Municipal de Educação de Salvador

Unicef Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PROBLEMÁTICA.....	12
2.1 A EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	12
2.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO.....	15
2.3 O NOVO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LDB.....	17
2.4 PROJETO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA BAHIA- SALVADOR.....	20
2.5 PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO.....	25
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
3.1 FUNDAMENTOS PARA A UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	29
3.2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ALGUMAS TEORIAS SOBRE ADMINISTRAÇÃO.....	31
3.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL	34
3.3.1 Conceito e Delimitação da Gestão Escolar Democrática.....	38
3.3.1.1 Projeto Pedagógico da Escola.....	43
3.4 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO.....	47
4 METODOLOGIA.....	62
4.1 INTRODUÇÃO.....	62
4.2 UM ESTUDO DE CASO.....	63
4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	65
4.4 MOTIVO DA ESCOLHA DO ESPAÇO.....	65
4.4.1 Espaço de pesquisa.....	66
4.4.2 Descrição da pesquisa como campo de estudo.....	67
4.4.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	72
4.4.4 O Microespaço – a sala de aula.....	73
4.4.5 A Rotina da Sala de Aula.....	74
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	77
5.1 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	78
5.1.1 Concepção de Gestão Escolar Democrática.....	78

5.1.2 Papel do Coordenador, do Diretor e do Professor na Gestão Escolar Democrática.....	79
5.1.3 Implicação na Gestão da Escola.....	81
5.1.4 Experiência em Gestão Escolar Democrática.....	81
5.1.5 Sobre a Formação dos Gestores.....	82
5.2 CONCEPÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO	83
5.2.1 Concepção de Projeto Pedagógico.....	83
5.2.2 Conhecer e Participar da Construção do Projeto.....	86
5.2.3 Processos de Aprendizagem no Projeto Pedagógico da Escola João Carlos.....	87
5.3 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	88
5.3.1 Concepção de Aprendizagem.....	88
5.3.2 Contribuição no Processo de Aprendizagem dos Estudantes.....	90
5.4 PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	94
5.4.1 Relação professor-aluno.....	96
5.5 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	100
5.5.1 Características que definem um estudante que apresenta dificuldades para aprender.....	100
5.5.2 Encaminhamentos dos Estudantes com Dificuldades de Aprendizagem.....	104
6 CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A- ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA - PROFESSOR/DIRETOR/VICE-DIRETOR/COORDENADOR.....	121

1 INTRODUÇÃO¹

Esta dissertação teve como objetivo investigar a proposta de prevenção das dificuldades de aprendizagem no projeto pedagógico de uma escola pública municipal de Salvador. O interesse foi despertado no processo da nossa experiência profissional em uma consultoria pedagógica, no município de Feira de Santana – Ba.

Durante o exercício dessa atividade, desenvolvemos trabalhos na área de Gestão Escolar Democrática em alguns municípios no interior da Bahia, principalmente na região norte do estado. Pudemos então observar que as solicitações para a consultoria, feitas pelas Secretarias da Educação, tinham uma demanda exclusiva: formar Conselhos Municipais de Educação e Conselhos da Merenda Escolar.

Em tais circunstâncias, delineou-se o objeto de pesquisa - a prevenção das dificuldades de aprendizagem num projeto pedagógico de uma escola pública. Tendo como objetivo identificar, através dos dados do projeto pedagógico, das entrevistas e das observações, as estratégias utilizadas pelos profissionais da escola pesquisada para a prevenção das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

Nessa pesquisa nos referendamos no conceito de projeto pedagógico como instrumento de planejamento e de articulação para o alcance de uma gestão participativa. Em relação à concepção de dificuldades de aprendizagem, compreendemos como obstáculos que se interpõem entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, de naturezas diversas e complexas.

A organização de uma dissertação pode se diferenciar entre as linhas de trabalho de cada orientador, nesta pesquisa, optamos por apresentá-la em seis seções. A primeira é a introdução, a segunda compreende a problemática, onde está contextualizado o objeto de estudo. A terceira, que corresponde ao referencial teórico, discute os conceitos pertinentes à área de estudo abordada.

¹ A formatação utilizada nessa dissertação foi baseada nas normas da ABNT apresentadas no Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos da Universidade do Vale do Rio Sinos. Biblioteca da UNISINOS. São Leopoldo, 2009.

A quarta expõe e justifica a escolha da metodologia que foi utilizada. A quinta apresenta a análise dos dados e por fim a conclusão.

Para investigar a problemática, foram utilizados, como aporte teórico, fundamentos e conceitos de estudiosos da gestão escolar democrática: Lima (2000); Paro (2000) e, no campo da aprendizagem humana: Visca e Visca (1999); Piaget (1983 e 1995) e Fonseca (1995). Para trilhar o percurso investigativo, consideramos a abordagem metodológica qualitativa do *estudo de caso*, como pertinente para investigar o fenômeno educacional enfocado. Essa escolha metodológica corresponde às possibilidades que o Estudo de Caso oferece para dar conta dos questionamentos levantados neste projeto de pesquisa. Para a compreensão dessa abordagem metodológica, recorreremos à literatura relativa aos estudos dos fenômenos da educação de natureza qualitativa desenvolvidos pelos autores: André e Lüdke (1986) e Triviños (1987).

2 PROBLEMÁTICA

2.1 A EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Os processos educativos de uma sociedade são compreendidos na complexa dinâmica dos seus contextos: político, econômico e sociocultural, contextos historicamente construídos em relações tecidas em interações estabelecidas por múltiplos e diversos grupos sociais. Com essa compreensão, os estudos contemporâneos têm investido na análise de fenômenos que expressam estruturas constitutivas dos projetos e das transformações revolucionárias do século XIX.

Os estudos de diversas áreas do conhecimento demandam apreensão dos paradigmas cristalizados nesse tempo/espço. O século XIX foi desencadeador de movimentos sociais de intenso e amplo efeito multiplicador no mundo Ocidental, de tal forma que a história a ele se reporta como um tempo de rupturas paradigmáticas que ainda se fazem valer no século XXI. Tais movimentos são geradores de debates, reflexões e indicadores da possibilidade de estarmos vivenciando outro tempo que enseja rupturas e nos remete a movimentos estruturantes que abalam estruturas materiais e mentais das sociedades modernas.

Para Giddens (1991), é necessário entendermos que a história é marcada por momentos descontínuos, por um desenvolvimento não homogêneo e não linear. A descontinuidade entre a sociedade tradicional e a moderna pode ser identificada por algumas características: ritmo de mudança que na modernidade é extrema; o escopo da mudança baseado na interconexão entre diferentes áreas do globo; e a natureza intrínseca das instituições modernas, por exemplo, organizações dos Estados-Nação, do mercado, instituições escolares, etc.

O que é visível no mundo contemporâneo são desconstruções valorativas nas configurações das instituições modernas promovendo mudanças em cadeia. Os sinais da modernidade estão presentes em dois

sistemas da sociedade: na economia que se globaliza e na educação, quando o conhecimento é sinônimo de promoção do desenvolvimento da sociedade que nela investe. Outros sinais da modernidade se instalam na desfragmentação do tempo e do espaço, desencadeando, nos grupos sociais, crises de identidade e no avanço tecnológico definidor de progresso e influenciador na produção de conhecimento. Todos esses sinais são vistos como rupturas com a visão de mundo tradicional implicando necessidades novas para o homem.

As grandes demandas contemporâneas convocam os educadores para a responsabilidade de desenvolver a tarefa de reordenamento não só de conhecimento tecnológico, mas, também, de assegurar valores e princípios para sustentação das práticas humanas. O exercício profissional de educador implica que o professor esteja sintonizado e atento ao movimento que apresenta ser caótico e acelerado, onde certezas se tornam precárias, onde o homem contemporâneo se sente à deriva, sem sinais de um porto seguro.

Como a Educação está implicada nesse tempo? Segundo Gadotti (2000), não há tempo nem espaço próprios para a aprendizagem, é em qualquer lugar, o tempo é hoje e sempre. Nesse novo tempo, é possível perceber transformações em diversos campos da sociedade, em especial, na educação. Vivenciamos mudanças, notadamente naquilo que se refere à passagem de padrões de educação tradicional para ressignificações das práticas educativas que atendam exigências das condições concretas demandadas pelo mundo globalizado.

Nesse novo contexto, a educação redimensiona o modo de produzir conhecimento. Por exemplo, as novas tecnologias instalaram outras realidades de relações e de conectividade. A era do conhecimento, impulsionada pelas novas tecnologias (GADOTTI, 2000), é de ágil circulação de grande volume de informações. Com essa exigência, torna-se necessário que o homem saiba selecionar informações de qualidade, e importantes, pois é uma nova competência a ser enfrentada como demanda pelo homem moderno. O termo competência é utilizado por diferentes vertentes das áreas do conhecimento. Porém, o conceito de competência é adotado em uma perspectiva empresarial, segundo a qual, ser competente é ser capaz de atuar de forma eficiente e eficaz no desempenho profissional.

As novas tecnologias são instrumentos valiosos para se lidar com a produção e a reconstrução de conhecimento. Frente a essa realidade, entende-se que toda a disponibilidade desses novos processos educativos pode ser pensada para formar sujeitos críticos, reflexivos, criativos, dinâmicos e flexíveis.

O exemplo de alguns países serve para mostrar a importância que a educação vem adquirindo para o progresso em todos os âmbitos da sociedade. A Índia e a China investiram e investem maciçamente em educação para obter melhores resultados escolares, reconhecidos mundialmente. Para Cruz (2002), o mundo reconhece hoje que, além do capital e do trabalho, o conhecimento é o constructo fundamental para a criação de riquezas e para o desenvolvimento econômico e social.

A importância do conhecimento para o mundo não é algo novo. Desde as descobertas dos continentes, acompanhamos que aqueles que valorizaram e detiveram mais conhecimento da navegação lograram controle e poder na aquisição de territórios. Desde então, o conhecimento e a informação representam territórios de poder. O empenho em acompanhar no tempo as inovações e demandas de processo de conhecimento vem valorizando e reinventando os sistemas educativos. No contexto contemporâneo, a preocupação com qualidade desses sistemas é dirigida primordialmente para o que foi denominado Educação Básica.

Por razões históricas, culturais e econômicas, os países classificados como desenvolvidos conceberam as mudanças necessárias com mais solidez e rapidez em seus processos de desenvolvimento que os países periféricos. Seus sistemas educativos, considerados eficientes, dispõem de aportes financeiros que dão sustentação para um bom desenvolvimento. A partir dessa experiência, esses países disseminam seus modelos de gestão de maneira que têm provocado forte influência nos países considerados em desenvolvimento.

As políticas, projetos e ações no campo educacional são largamente difundidos como referência para assegurar o bom desempenho dos sistemas educativos nos países em desenvolvimento. O Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA), criado em 1997 pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OCDE), por exemplo, se constitui num desses sistemas cujo objetivo “[...] é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da

educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.”². O Brasil é um dos países conveniados para realizar esse sistema avaliativo.

O PISA é aplicado a cada 03 (três) anos, o primeiro foi em 2000. A cada ciclo, são enfocadas esferas conceituais diferentes. Em 2000, o foco evidenciou a literatura em contexto de leitura. A avaliação em 2003 teve como áreas escolhidas as de domínio secundário - a leitura, as áreas científicas e de resolução de problemas. O PISA, como instrumento avaliativo, tem o objetivo de indicar, às políticas públicas, a necessidade de elevar o patamar dos resultados produzidos pelas escolas de cada país.

2.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO

As políticas dirigidas ao campo da educação pública no Brasil indicam preocupação com o rendimento dos alunos que, no séc. XXI, ainda apresentam resultados aquém dos rendimentos impostos pelas reformas. Essa performance, no Brasil, se repete no terceiro ciclo do PISA, aplicado em 2006, centrando seu objetivo no campo científico. Nesse PISA, o último, o Brasil ficou em posição desfavorável frente a outros países, “A péssima posição do Brasil no ranking de aprendizado em ciências se repetiu nas provas de matemática e leitura [...] os alunos brasileiros obtiveram em 2006 médias que colocam na 53^a posição (entre 57 países) e na 48^a em leitura (entre 56)” (GÓIS e PINHO, 2007).

Mesmo com esses resultados, podemos afirmar que o Brasil, a partir da década de 90, começou a vivenciar possibilidades de organização e desenvolvimento no campo da Educação, com novos programas e projetos destinados à escola. Esse empenho resulta das exigências requeridas pelas agências de financiamento de projetos sociais que fiscalizam os resultados na área social. As reformas educacionais pensadas por políticos e educadores brasileiros trouxeram propostas de mudanças significativas, dentre elas, a

² FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO VALE, 2008.

implantação efetiva do mecanismo de descentralização das ações pedagógicas e financeiras dos Estados e dos Municípios, chegando diretamente às escolas.

No sentido desse controle, no Brasil foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um dos primeiros sistemas avaliativos. Aplicado em 1990, continua ocorrendo a cada dois anos. O SAEB é direcionado para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes da 4ª série (atualmente 5º ano de escolarização), da 8ª série (9º ano de escolarização) e para o 3º ano do Ensino Médio. O processo abarca a rede pública e a rede particular (regiões urbanas e rurais), de natureza amostral, apresenta resultados referentes ao Brasil, regiões e unidades federativas. Mediante análise dos dados relativos à 4ª série do ensino fundamental (TABELA 1) fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), fica evidente o decréscimo das notas tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática nas escolas urbanas municipais da Bahia.

Em perspectiva comparada, o MEC divulgou o relatório de 2007 sobre as medias de desempenho do SAEB, referentes ao ano de 2005. Aqui serão apresentados resultados referentes ao estado da Bahia em suas escolas municipais urbanas -1995-2005 - (TABELA 1) e escolas estaduais da capital e do interior – 2005 - (TABELA 2)

TABELA 1 - Escolas Urbanas Municipais – BA – SAEB

4ª série	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Língua Portuguesa	166,5	161,5	153,3	141,6	151,2	151,5
Matemática	170,7	170,3	165,0	157,3	160,0	162,2

Fonte: www.mec.gov.br

TABELA 2 - Escolas Urbanas Municipais – BA – Capital e Interior: SAEB 2005

4ª série	CAPITAL	INTERIOR
Língua Portuguesa	165,2	147,9
Matemática	174,8	158,8

Fonte: www.mec.gov.br

A Tabela 2, nos remete a indagar por que os resultados na capital do Estado são superiores aos resultados do interior da Bahia. Outra informação

pertinente é que, tanto na capital quanto no interior, os estudantes tiveram melhor êxito em Matemática do que em Língua Portuguesa. Qualquer inferência seria mera suposição. Esses dados sugerem questões de pesquisa.

2.3 O NOVO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LDB

A síntese das preocupações com a formação e a aprendizagem das novas gerações está refletida nas reformas educacionais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, lei nº 9394. A LDB apresentou, ao campo educacional, alterações na dinâmica das ações pedagógicas e financeiras, tais como: a obrigatoriedade da implantação dos Conselhos Escolares; todas as escolas públicas passam a ter como tarefa a construção coletiva, envolvendo pais, professores, comunidade, funcionários e outros, do Projeto Pedagógico da instituição. O **Art. 12** estabelece que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.” Outra orientação significativa refere-se a exigência (art. 62) de formação mínima no ensino superior para os professores do Ensino Básico. No contexto da implantação da LDB, os municípios, principalmente as escolas públicas, passaram a ter maior autonomia e poder de gerenciamento pedagógico e financeiro. (BRASIL, 1996)

No Art. 12, do inciso I ao VII, é definido como deve proceder ao gerenciamento pedagógico das instituições públicas. Também o gerenciamento financeiro é contemplado no Art. 77, no qual é estabelecido o repasse de recursos públicos para as escolas. Esses dispositivos apresentam uma perspectiva nova, no sentido de proporcionar um maior nível de autonomia para os professores e as escolas gerirem suas ações pedagógicas.

No conjunto das diversas orientações contidas na LDB, alguns municípios e algumas escolas se viram diante de um dilema: como colocar em prática a organização e a implantação dos Conselhos e do Projeto Pedagógico. Como alternativa, secretários municipais de educação e diretores de escolas começaram a contratar serviços de consultorias pedagógicas. Eis uma situação

paradoxal, vez que os quadros profissionais disponíveis nas redes públicas não supriam as competências que passaram a ser requeridas para a implantação de um Projeto Pedagógico nos moldes da nova LDB. Nesse contexto, observa-se que os criadores dessa lei não consideraram que competências novas não foram trabalhadas de modo concomitante com os profissionais das escolas públicas, por tal razão, despreparados pedagogicamente para assumir tal compromisso. Em contrapartida, o Estado passa a responder pela ausência dessas competências, em seus quadros, criando espaço à contratação de empresas para construção dos Projetos Pedagógicos, Regimento do Conselho Escolar, Regimento do Conselho Municipal de Educação, entre outros.

As orientações contidas nos documentos estão vinculadas às exigências básicas do MEC no sentido de implementar a LDB/1996. A decisão de contratar serviços de grupos externos à instituição não está em julgamento neste trabalho, apenas exemplifico o relato de ações realizadas por algumas Escolas e Secretarias Municipais de Educação.

A urgência em atender o estabelecido na LDB/1996, no que se refere aos Conselhos e Projetos Pedagógicos, está vinculada ao processo de “descentralização” do poder de gestão na área da educação, com o objetivo de propiciar autonomia aos municípios e às suas escolas, quanto à administração pedagógica e financeira. As reformas educacionais apresentadas na LDB/1996 têm como principais focos: a participação da comunidade escolar e extraescolar; a implementação de estratégias de acesso ao maior número de jovens à escola e a melhoria da qualidade de ensino. Para tal, mecanismos foram criados a fim de atender o setor pedagógico, dentre eles, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil, dos ensinos Fundamental e Médio no sentido de contribuir com as ações pedagógicas dos docentes.

Esses planos de mudanças nas políticas públicas da Educação no Brasil demandaram urgência de capacitação de professores compatibilizando-os com o desejado princípio da qualidade na educação. Até o momento, é possível registrar que algumas das propostas foram implementadas, tais como: maior acesso de jovens nas escolas e esforço dos professores em qualificar-se para desenvolver um trabalho com maior qualidade atendendo às propostas dos Parâmetros Curriculares. Todavia, pode-se observar que o controle exercido

pelo MEC sobre a capacitação dos docentes careceu de um acompanhamento da realidade dos professores, isto é, se eles alcançaram ou não formação adequada para implementar as propostas dos Parâmetros em suas atividades cotidianas.

Observa-se, no contexto das alterações propostas na LDB/1996, que as escolas públicas municipais têm apresentado resultados que demonstram esforço e disposição para atenderem às solicitações da Lei. No entanto, os resultados da aprendizagem dos alunos nos sistemas educacionais ainda não alcançaram o patamar desejado e necessário que afirma uma expressiva melhora na qualidade da educação. Esses resultados foram indicados pelo PISA, bem como pelo SAEB colocando o Brasil numa condição abaixo da média mundial. O cenário educacional brasileiro é resultante de muitos fatores que contribuem para um rendimento insatisfatório. Podemos então inferir, por exemplo, que a razão de os alunos não aprenderem ou terem um baixo índice de aprendizado está nos próprios alunos. Podemos considerar, também, que os alunos não aprendem porque os professores não estabelecem uma relação de ensino-aprendizagem adequada; ou que o número de alunos nas salas de aula é excessivo, fator que contribui negativamente para os processos de aprendizagem. Pode-se ainda considerar a falta de participação dos professores na construção do currículo e do projeto pedagógico das unidades escolares.

Enfim, talvez seja precária a existência de um planejamento de estratégias para a prevenção das dificuldades de aprendizagem nas nossas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Em sua maioria, essas escolas têm como meta principal a matrícula dos estudantes, atendendo as políticas de acesso de todos à escola. A qualidade da formação desses estudantes, no que diz respeito ao processo de aprendizagem, não é evidenciada nem refletida. Nos estudos voltados para a rede municipal de ensino de Salvador, até o momento, não encontramos informações no planejamento pedagógico destinadas a promover situações favoráveis de aprendizagem.

Alguns instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam resultados que sugerem que os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem. O

conceito de dificuldades de aprendizagem adotado neste trabalho será discutido na seção 2 – Referencial Teórico.

Nas tabelas 3 e 4, a seguir, os resultados dos dois últimos anos de aplicação do IDEB:

TABELA 3 – IDEB ENSINO FUNDAMENTAL – Salvador

	2005	2007
Anos iniciais	2,8	3,8
Anos finais	2,2	2,4

Fonte: www.mec.gov.br

TABELA 4 – IDEB ENSINO FUNDAMENTAL – Bahia

	2005	2007
Anos iniciais	2,6	2,6
Anos finais	2,6	2,7

Fonte: www.mec.gov.br

2.4 PROJETO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA BAHIA – SALVADOR

Os resultados das tabelas 3 e 4, anteriormente expostas, estão associados a diversos fatores sendo que, para este estudo, a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação têm relevância. Com efeito, os programas, projetos e ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação têm evidenciado a importância e a necessidade de planejar as ações pedagógicas. Essas ações são integradas a um plano maior, isto é, o Projeto Pedagógico da Escola, instrumento que planeja e define as estratégias dos processos de ensino-aprendizagem que a escola deve perseguir. No entanto, os Projetos Pedagógicos, no que diz respeito à formação continuada dos professores, aparenta funcionar com dificuldades o que, de certa forma, afeta o empenho de qualquer projeto educacional no sentido de melhoria da sua qualidade revertida para o aluno.

Relativamente à formação dos professores, as pesquisadoras Micarello (2003) e Gatti (2000) nos apresentam contribuições significativas nesse campo.

Para Gatti (2000, p.39) a formação dos professores é um tema crucial para as políticas governamentais, pois a ausência de formação ou a formação inadequada comprometem a qualidade da educação e não é um problema que será resolvido em curto prazo.

Além da formação inicial ou continuada dos docentes, Micarello (2003) discute como acontecem essas formações. Para essa pesquisadora, existe um hiato entre teoria e prática nos cursos de formação, pois constatou nas suas investigações que ora se privilegia a prática, ora a teoria. Problematizar

[...] a relação entre teoria e as mudanças na prática, é preciso considerar que o 'poder transformador' da teoria está diretamente ligado à possibilidade dos indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática. Nesse sentido, é preciso questionar a teoria, as condições e o locus de sua produção. (MICARELLO, 2003, p.6)

Com base nas colocações que têm de ser feitas, é possível inferir que a carência da fundamentação teórica e a relação inadequada da teoria com a prática podem motivar o distanciamento dos professores relativamente ao Projeto Pedagógico, instrumento que orienta os trabalhos pedagógicos da escola. Além do distanciamento, outro questionamento que fazemos é se os professores constroem esse documento junto com os dirigentes da escola ou se se trata de um documento feito por profissionais externos à escola.

Os dados encontrados no site Todos Pela Educação informam que a formação desses profissionais com curso superior concluído se divide na Rede Municipal de Ensino de Salvador em 44,2%, no Ensino Fundamental I, e em 89,7%, no Ensino Fundamental II³. São índices significativos, todavia, o número de docentes do Fundamental I com nível superior é menos da metade do que no Fundamental II, dado esse que pode agravar o rendimento da formação dos discentes do primeiro segmento de ensino. A faixa etária matriculada no Ensino Fundamental I é considerada, por teorias da educação e da psicologia da aprendizagem, como o período que fundamenta os anos escolares posteriores. Essa afirmação pode ser confirmada na Tabela 6, que

³TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009.

apresenta os baixos índices de aprendizagem dos conteúdos estudados no último ano do Fundamental I, do Fundamental II e do Ensino Médio. Isso representa dizer que o rendimento escolar decai durante esse período de aprendizagem.

O conjunto de informações até aqui apresentadas indica outro problema presente no nosso contexto educacional. Os índices de pouco aproveitamento dos alunos não correspondem ao quanto o governo tem investido na formação dos professores, vez que na prática, esse investimento não tem refletido na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Verifica-se o empenho do Município de Salvador quando realiza, através da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMEC), cursos de formação continuada na busca de recompor os baixos resultados. A SMEC⁴ oferece 10 (dez) cursos de formação continuada para os professores:

- Formação Continuada para 110 professores da educação Infantil;
- Formação Continuada em leitura e produção de textos para 185 professores de 3ª série;
- Formação Continuada em Tecnologia Assistiva para 30 professores;
- Formação para os professores de educação Infantil com enfoque na inclusão e na estimulação precoce;
- Formação Continuada Diversidade na Ponta da língua;
- Formação Continuada em Educação, Diversidade, Gênero e Sexualidade;
- Formação Continuada em educação para o trânsito para 150 professores de CEB (Ciclo de Educação Básica) à 4ª série;
- Formação Continuada para professores do EJA (Educação de Jovens e Adultos);
- Formação Continuada com enfoque nos Direitos Humanos para alunos de 5ª a 8ª série;
- Formação Continuada para professores de Artes.

Atentando para a diversidade de temas oferecidos para a formação continuada dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador verificamos que é vasta. A oferta indica preocupação dos gestores com a qualidade dos profissionais que atuam em sala de aula. No entanto, os resultados ainda são

⁴SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER, 2008.

considerados insatisfatórios, diante de uma realidade que demanda profissionais com conhecimentos que expressem competências múltiplas, ou seja, competências que não se restrinjam apenas aos conhecimentos pedagógicos. Nesse aspecto, a juventude brasileira não tem se agregado ao movimento do conhecimento no mundo contemporâneo.

Paralelo aos movimentos sociais que reclamam do governo a qualidade da Educação Básica, a política educacional impulsionada pelas diretrizes da LDB/96 transfere a responsabilidade do ensino básico para os municípios. Nesse novo contexto, amplia-se o número de matrículas de alunos e, conseqüentemente, o quadro de professores. Verifica-se que há mobilização social por melhorias no ensino, mas há descompasso com a realidade dos municípios, no que se refere ao preparo dos seus quadros de profissionais.

No texto de Oliveira (2006), “A descentralização/municipalização do ensino fundamental na Bahia nos anos de 1990 - impactos no financiamento da educação municipal.”, a autora disserta sobre esse processo de municipalização no Estado da Bahia, analisando-o sob a óptica dos benefícios da descentralização, como também pela vertente dos “[...] impactos da municipalização do ensino fundamental considerando-se a capacidade de atendimento/universalização do ensino fundamental e do financiamento da educação municipal.” (OLIVEIRA, 2006, p.15).

Como foi anteriormente esclarecido, as escolas estaduais de Ensino Fundamental I e II em Salvador passaram, em 1998, a ser responsabilidade da rede municipal. Novaes (1996) afirma que essa rede municipal, até 1995, tinha 183 escolas, com a transição de dependência administrativa, o município de Salvador passou a administrar 369 e, atualmente, contém 411 unidades de ensino. O crescimento em uma década causou impactos em diversos âmbitos do sistema de ensino. É esse quadro de crescimento e transição que nos leva a questionar sobre a estrutura da rede municipal para receber e atender esse contingente de alunos, professores, servidores, dirigentes, prédios escolares, entre outros.

O resultado desse tumulto administrativo refletiu-se nas notas do IDEB de 2007 (TABELAS 1 e 2). Da primeira avaliação do IDEB até 2007, as médias vêm caindo. Uma das causas do insucesso dos alunos pode estar na elevação abrupta do número de matrícula (TABELA 4).

Com esses resultados, é possível inferir que a Rede Municipal de Educação de Salvador não se planejou para a nova demanda tanto pedagógica quanto administrativa. Assim, a qualidade no processo ensino-aprendizagem ficou prejudicada apresentando resultados pouco satisfatórios. Importa ressaltar que, antes da transferência administrativa, não existia o IDEB como instrumento de avaliação nacional.

TABELA 5 - Matrícula inicial do ensino fundamental por dependência administrativa, Bahia - 1996 - 2000.

Rede	1996	1997	1998	1999	2000
Municipal	1.318.206	1.477.557	2.054.020	2.209.254	2.259.825
Estadual	1.309.135	1.347.163	1.283.338	1.291.261	1.264.337

Fonte: <http://www.sec.ba.gov.br>

Para termos um quadro mais detalhado da realidade dos resultados do ensino da Rede Municipal de Salvador, é importante observarmos seus índices de abandono, aprovação e reprovação. Vejamos, no ano de 2004, os índices de evasão eram de 15,22% contra 12,53% em 2006. Já a taxa de repetência em 2004 era de 22,40% contra 21,55 em 2006⁵. Em 2005, foram registrados 68% de aprovação, 20,1 de reprovação e 11,9% de abandono⁶.

TABELA 6 - Percentual de alunos que aprenderam o que era esperado para cada série (2007)

	4a. série EF ⁷		8a. série EF		3a. série EM ⁸	
	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática
BRASIL	27,9%	23,7%	20,5%	14,3%	24,5%	9,8%
NORDESTE	18,9%	14,6%	13,3%	8,5%	17,3%	6,2%
BAHIA	20,2%	15,6%	14,5%	8,8%	17,2%	6,0%
SALVADOR	18,8%	12,4%	12,8%	5,0%	--	--

Fonte: SAEB/INEP IN www.todospelaeducacao.org.br

⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER, 2008.

⁶ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA BAHIA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2008.

⁷ Ensino Fundamental

⁸ Ensino Médio

Os dados nos apresentam uma contradição, ou seja, o percentual de alunos aprovados é elevado, todavia o percentual dos conteúdos que os alunos aprenderam é baixo (TABELA 6), vez que os conteúdos de matemática e língua portuguesa foram pouco apreendidos.

Não é mérito deste estudo avaliar o critério de promoção automática utilizada no sistema público de ensino, como também, avaliar o IDEB. Mas, tais questões intrigam os estudiosos na área da educação: Como o percentual de aprovação é razoável e o índice de conhecimentos aprendidos é baixo? – indagam.

Os contextos que justificam as situações alcançadas e os resultados apresentados são diversos e, ao mesmo tempo, incertos e paradoxais. Com efeito, a formação dos professores pode se apresentar em estreita relação com a qualidade da aprendizagem dos alunos. De outra parte, se pode considerar que é o excesso de número de alunos por turma; é a ausência de integração dos profissionais da escola; é a ausência de um Projeto Pedagógico ou mesmo o desconhecimento do mesmo? É a promoção automática que cria um quadro de promoção irreal, estruturando uma barreira para o processo de aprendizagem desses alunos?

2.5 PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM⁹ NO PROJETO PEDAGÓGICO

O amplo contexto do sistema público educacional no Brasil, na Bahia em particular, interessa e fundamenta os objetivos deste estudo quando se dirige e converge para a real aprendizagem das crianças e jovens distribuídos nas redes municipais do Ensino Fundamental.

O foco na reprodução e produção do conhecimento num tempo contemporâneo instigante e obcecado por necessidades novas tem exigências que só a dinâmica do conhecimento pode suprir. Portanto, é a escola (em todos

⁹ Para a Psicopedagogia, como campo de conhecimento, promover eficazmente a aprendizagens é análogo de estratégias para prevenção de dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, os leitores irão encontrar, durante a pesquisa, o uso das duas expressões.

os seus níveis) o locus responsável e legítimo como formador de cidadãos competentes para dar respostas e soluções dos problemas do mundo contemporâneo.

Os esforços das políticas públicas e dos educadores se dirigem para a melhor, a mais eficaz condução do processo educativo no sentido da aprendizagem: acompanhar as necessidades do seu tempo. Assim, situamos uma multiplicidade de elementos apontados como motivadores do baixo rendimento escolar, conduzindo ao sintoma relevante das dificuldades dos alunos. No caso deste estudo, a questão se insere num deles: o conteúdo do projeto pedagógico das escolas naquilo que se refere às suas estratégias de prevenção de dificuldades de aprendizagem. O entendimento acerca do que seja prevenção das dificuldades de aprendizagem será definido na seção 3.

Na área de conhecimento das políticas educacionais, encontram-se pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Escolar Democrática que tratam: do currículo; do Projeto Pedagógico; dos métodos didáticos; da estabilização do acesso da população à escola e da descentralização do poder na escola (RODÃO, 2001) (ALARCÃO, 2001). Outros estudos se preocupam como deve ser desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem nas escolas (BUSSMANN, 2002). Contudo, não se encontra a relação do Projeto Pedagógico da Escola com estratégias de prevenção às dificuldades de aprendizagem.

Pesquisando resultados de outros trabalhos sobre Projeto Pedagógico, encontramos, na dissertação de David (2007), investigações acerca das concepções de ensino-aprendizagem inseridas no Projeto Pedagógico de uma escola. Nele não se encontram referências sobre estratégias de prevenção das dificuldades de aprendizagem.

A relevância do nosso objeto de estudo corresponde a essa ausência de investigações conclusivas. Assim, nos propomos analisar um Projeto Pedagógico tomando como campo de pesquisa uma escola municipal de Salvador para nela apreender dados através dos documentos, de entrevistas e de observações. Serão do nosso interesse elementos que expressem conhecimento e preocupação sistemática acerca de estratégias de prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Até onde pesquisamos, as avaliações, como o PISA e o IDEB, apontam que os estudantes de diversos níveis de ensino apresentam dificuldades de aprendizagem incompatíveis com o nível de escolaridade que eles possuem (Ex: alunos cursando o quinto ano de escolarização, mesmo ainda não escrevendo). No entanto, esse fenômeno não passou pelo estranhamento nem dos professores e nem da direção da escola, pois a resposta, referente aos resultados dessas avaliações, está sempre apontando para o aluno e outros problemas materiais da Escola.

Os dados das avaliações oficiais sinalizam que a escola não vem cumprindo seu papel com relação ao desenvolvimento integral do sujeito. Essa é uma constatação problemática, vez que é esse o espaço privilegiado para formação profissional e cidadã.

Os paradoxos expostos só reafirmam a pertinência deste estudo sobre prevenção das dificuldades de aprendizagem no projeto da Escola, vez que a aprendizagem dos estudantes é o seu maior objetivo. Sobre o insucesso na aprendizagem dos estudantes, tem sido esse o maior impasse das *escolas públicas*. Os dados se tornam gritantes se somados aos números de evasão e repetência.

Para conhecer e compreender os conceitos relativos ao tema, nossa pesquisa bibliográfica apontou para alguns estudiosos da área como pertinentes para a nossa fundamentação teórica. No campo da Gestão Escolar Democrática e do Projeto Pedagógico serão utilizados como referências Alarcão (2001); Veiga (2002); Paro (2000); Lima (2000) e Vasconcellos (2000). No que diz respeito ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem e seus indicadores, como também, às possibilidades de promoção da prevenção das dificuldades de aprendizagem, recorreremos aos cânones dos fundamentos da Psicopedagogia: Visca e Visca, 1999 e Fonseca, 1995.

Tais conceitos e discussões teóricas nos campos de conhecimento abordados neste estudo estão desenvolvidos na seção 3 – Referencial Teórico.

Enfim, consideramos importante desenvolver uma investigação acerca das estratégias de prevenção das dificuldades de aprendizagem, especialmente por considerar que os resultados decorrentes podem contribuir para melhor compreensão dos fatores desencadeadores dos baixos índices de desempenho nos exames nacionais e internacionais. Bem como, possibilitar a releitura crítica

dos projetos pedagógicos concebidos pelas escolas. Assim, apresentamos como questão central desta investigação: Como o Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Salvador aborda e planeja estratégias de prevenção das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos?

Quanto aos objetivos desta pesquisa, estabelecemos:

* Objetivo geral

- Identificar, a partir dos dados do projeto pedagógico, das entrevistas e observações estratégias utilizadas para a prevenção das dificuldades de aprendizagem dos alunos numa escola pública de Salvador.

* Objetivos específicos

- Identificar, no projeto pedagógico da escola, elementos que expressam interesse no controle dos resultados dos processos de aprendizagem.

- Analisar, através de observações e de entrevistas como são realizadas, no projeto pedagógico da escola, ações que dizem respeito às dificuldades de aprendizagem dos estudantes e à prática da prevenção das mesmas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 FUNDAMENTOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Grande parte dos educadores compreende a gestão escolar democrática como um processo que surgiu de decisões políticas e discussões na área da educação com o objetivo de um ensino de qualidade. Apesar dessa intenção e desejo, as reformas no âmbito educacional mais uma vez incorreram no equívoco de utilização de teorias transportadas de outras áreas de conhecimento. No caso da gestão, seus fundamentos foram apropriados da administração empresarial, adaptados à educação. Na realidade operacional, esse procedimento de transposição de princípios teóricos em espaços organizacionais de naturezas diferentes perde a qualidade do seu funcionamento.

O pensamento administrativo foi consequência do *boom* industrial, ou seja, na Inglaterra, no final do século XIX, iniciou-se o processo de produção em série, que requeria uma nova lógica de organização empresarial, deixando de lado a produção artesanal que até então vigorava. Os acontecimentos da modernidade marcaram transformações na dinâmica política, econômica, social e educacional. Enfim, com as novas tecnologias, o mundo passou a pensar e agir em conformidade com as exigências de um novo modo de produção.

No conceito de Paro (2000, p. 18), a Administração, de modo geral, “[...] é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, [...]”

O conceito da Organização Escolar origina-se dessa definição, tendo como objetivo principal a aprendizagem dos alunos, com o diretor escolar no comando. O entendimento é que “Aos diretores pede-se tanto para superintender no funcionamento de toda a máquina administrativa como para exercer um papel de liderança educativa.” (GHILARDI e SPALLAROSSA, 1989, p.104)

O entendimento sobre a relação administrador/gestor escolar é diversa, pois há teóricos que não consideram a possibilidade do gestor ou diretor escolar ter competências administrativas, mas o administrador pode ter competências educacionais. Essa é uma questão que vem gerando acirradas discussões. Na visão de Paro (2000), a utilização de gerências da administração capitalista é reproduzida na escola, especialmente na função do diretor, que nesse processo passa a assumir uma posição contraditória. Segundo o autor, o diretor passa a exercer duas ordens de funções, inicialmente incompatíveis, isto é, como educador, deve cuidar dos objetivos educacionais da escola e, como administrador, deve cumprir determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino. Nessa condição, o diretor incorre na complexidade dos objetivos educacionais.

Em uma perspectiva global, percebemos que as questões envolvidas na Administração Escolar do Brasil movimentam-se em duas posições adversas. Segundo Paro (2000, p.11) “[...] de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego, aí, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar.”

A primeira concepção é mais difundida, pois encontramos tanto na literatura específica sobre Administração Escolar, como, também, na prática adotada pela direção das escolas. Na concepção de Paro (2000), esses princípios universais da administração são adotados nas empresas capitalistas. Ele entende que são considerados para todas as organizações de um modo geral. Mesmo adaptando a situações específicas, os métodos e técnicas administrativas são semelhantes entre si, pois são fundamentados pelos mesmos princípios gerais da Administração. O autor explica que:

[...] diante da necessidade de se promoverem a eficiência e a produtividade da escola, não há razão para que esta, entendida também como organização, não possa pautar-se, na consecução de seus objetivos, por procedimentos administrativos análogos àqueles que tanto êxito alcança na situação empresarial (PARO, 2000, p.12).

Opondo-se à primeira, a segunda concepção posiciona-se contrária a qualquer tipo de administração com viés à organização burocrática na instituição escolar. Para tal, a primeira concepção substitui a segunda concepção por uma atuação espontaneísta “[...] e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola.” (PARO, 2000, p.12).

Apesar de apresentarem alternativas contrárias à mesma questão/problema, Paro (2000) considera que as duas concepções acabam por incorrer no mesmo equívoco, ou seja, não levam em consideração os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar. Consideramos necessário situar essas definições, pois o entendimento sobre gestão escolar democrática irá interferir diretamente no projeto pedagógico da escola, assim como, na concepção de aprendizagem e das estratégias para prevenir a instalação de dificuldades de aprendizagem.

3.2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ALGUMAS TEORIAS SOBRE ADMINISTRAÇÃO

Para uma compreensão mais apurada da organização e gestão escolar democrática é necessário estabelecer um conceito de escola, relacionando com as principais teorias da administração.

Falar sobre escola parece ser um tema fácil, pode opinar-se, questionar e criticar a escola que os filhos ou os filhos do vizinho estudam, sem necessariamente ter conhecimento sobre o que é a instituição escola. Na verdade, o senso comum e até mesmo os profissionais que dela participam, insere a escola no dia-a-dia das pessoas, mesmo não sendo um espaço acessível a todos. Isso reflete as poucas preocupações e discussões voltadas à escola enquanto organização.

A escola, sobretudo a escola como organização, não tem sido objecto de um estudo tão aprofundado quanto várias outras organizações... a pouca preocupação demonstrada por uma investigação aturada desta problemática, sobretudo quando nos deparamos com estudos internacionais orientados para a apresentação de propostas sobre a melhoria do funcionamento da

escola onde não se vislumbra uma preocupação séria de compreender, previamente, o que nela se passa. (TEIXEIRA, 1995, p.03)

Teixeira (1995) considera a escola como uma das organizações mais importantes, pois influencia, de alguma maneira, todas as outras organizações. Em seu livro “O professor e a escola: perspectivas organizacionais.”, versa sobre a relação das teorias da administração com a organização escola, a autora trabalha com as seguintes teorias: a Teoria da Burocracia; a Teoria da Administração Científica; a Teoria das Relações Humanas e a Teoria da Contingência.

Como representante da Teoria da Burocracia, Weber foca o modelo de organização racional e eficiente por excelência. Esse é o modelo mais adotado no sistema escolar denominado tradicional que, para Teixeira (1995), contempla três elementos configuradores do estilo burocrático na escola: “[...] as regras, estabelecidas centralmente, sobre os processos de avaliação dos alunos, o currículo escolar definido centralmente e de modo uniforme para todas as escolas, para todas as turmas e em todo o país e o modo como se processa o recrutamento do pessoal docente, por concurso meramente documental em que o tempo de serviço anterior (a antigüidade) é o critério fundamental.” (TEIXEIRA, 1995, p.14)

Taylor, representante da teoria da Administração Científica, enfatiza as tarefas, o método de executar o trabalho para obter o melhor tempo e eficiência do operário. Na escola, essa concepção se reflete na organização precisa do calendário escolar intercalando períodos de trabalho e de descanso, nos programas minuciosamente definidos, na organização e planejamento das aulas, na orientação dos professores para garantir a aprendizagem dos estudantes. Todos esses cuidados estão submetidos aos objetivos da idéia constante de instrução e controle.

O foco nas pessoas, na organização de grupos e nas estruturas informais das empresas, dado pela Teoria das Relações Humanas, reflete-se na escola através das práticas e das relações, isto é, no interior das organizações formais há organizações informais que, na escola, enfatizam o currículo oculto, ou seja, o que não está escrito ou pré-determinado, mas acontece no processo das interações (ex: falas e atitudes diante de situações que expressam preconceitos,

controles sociais). Também são consideradas organizações não-formais as que resultam da formação de subgrupos dentro de um grupo maior (alunos, pais, professores, etc.); os problemas e as decisões são da escola como um todo e não de um ou alguns membros; os sujeitos são reconhecidos pela sua produtividade intelectual e social. Por fim, “A ênfase na pessoa substitui a ênfase que anteriormente se colocava nas tarefas e na estrutura.” (TEIXEIRA, 1995, p.21)

A Teoria da Contingência compreende as organizações em processos de mutações devido às transformações que acontecem na economia, na política e em outros âmbitos da sociedade. Essa concepção contingencial influi na organização escolar quando considera a escola aberta a outras instituições, as quais influenciam no desenvolvimento do seu trabalho, como: a importância da integração das pessoas e respeito às diferenças; a necessidade de formar o aluno para lidar com as mudanças e a ênfase na formação contínua dos professores. A dinâmica requerida por essa teoria demanda, do administrador escolar, habilidades que vão além das administrativas, entre elas, as comportamentais.

Como é possível observar, todas essas teorias forneceram subsídios à prática da administração escolar a depender da postura e da proposta pedagógica adotada por cada instituição. Segundo Paro (2000, p.123), a organização da escola está intrincada com as concepções econômicas e sociais que regem o contexto ao qual pertence a instituição,

[...] não obstante estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das forças e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir.

Torna-se fundamental, portanto, situar o contexto em que essa pesquisa foi realizada para compreender como acontece o processo da administração escolar nesse espaço. Na posição de Lima (2000, p.48), não é “[...] fácil substituir uma estrutura administrativa por outra, ou reformá-la, e muito menos garantir que a segunda não venha, bem cedo, a recuperar os padrões

burocráticos da primeira [...]”. Na compreensão desse autor, é difícil esse processo de substituição, pois a dificuldade não é só trocar de uma posição para outra, a dificuldade é desconstruir modelos e crenças já cristalizados nas práticas que no cotidiano se reproduzem inconscientemente. Esse processo de substituição é válido para a construção do projeto pedagógico da escola, pois a estrutura administrativa da instituição perpassa por todas as ações e propostas apresentadas e desenvolvidas na escola.

Segundo Lima (2000), se existe uma pretensão de descentralização das decisões e, conseqüentemente, a implantação de uma gestão participativa político-pedagógica, é importante absorver os princípios e fundamentos do pensamento de Paulo Freire para fundamentar a proposta. Para Freire, administração deve estar a serviço da escola: “[...] onde o ‘diverso’ se torna ‘uno’, e, ao mesmo tempo, onde o que é ‘uno’ se revela sob diversas formas”. (SME, 1992c: 20 apud LIMA, 2000, p.58)

3.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Como visto nos itens anteriores deste trabalho, a influência da administração empresarial na educação é marcante, principalmente quando se estuda a teoria da burocracia. No Brasil, a configuração da administração centralizadora penetrou, segundo Vieira (2000 apud NOVAES, 2003, p.12), “[...] nas diversas estruturas administrativas, passando pelas estruturas organizacionais dos sistemas de ensino chegando ao interior da escola.”

Seguindo esta linha de pensamento, Ferreira (1997, p.12), considera que os processos de centralização e da burocracia se constituem na concepção clássica da administração, servindo de referência para as organizações educacionais brasileiras.

Novaes (2003, p.12), baseado nos estudos de Guithrie e Reed (1989), caracteriza

[...] as estruturas organizacionais das escolas e dos sistemas escolares assemelham-se ao sistema burocrático concebido por Weber, isto é, fechado e racional. Na visão desses autores, esses sistemas são estruturados de forma hierárquica, possuem uma divisão do trabalho baseada na competência técnica e na especialização, como também, possui uma estrutura de autoridade entre setores da organização.

Essa estrutura de poder foi discutida por de Thompson (1924-1993) ao observar a necessidade de transformação nas estruturas de poder das organizações, atentando para o desequilíbrio entre autoridade burocrática, habilidade e especialização. Bruno explica que “Em função desse desequilíbrio, desenvolve-se, [...], um conflito permanente entre especialização e competência e a autoridade burocrática, ou seja, entre conhecimento (inovação) e a hierarquia (conservação)”. (BRUNO, 1997, p.36).

Novaes (2003, p.12) analisando a concepção de Teixeira (1996) acerca da centralização conclui que essa

[...] foi constituída tendo com princípio uma razão que contribuiu para o isolamento e o insucesso das escolas públicas. Para o autor, os serviços educacionais se caracterizam pelo interesse geral da sociedade, assim, requerem o acompanhamento direto e constante da sociedade e da comunidade local, quando centralizados contrariam sua natureza.

Alguns estudos estatísticos, como os realizados pela Fundação Odebrecht e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – Só a Educação corrige o Brasil, citado no trabalho de Novaes (2003, p.13), apresenta resultados que demonstram a ineficácia do sistema educacional do Brasil. Ficou registrado nessa pesquisa que, na década de 90, 95% de crianças tiveram acesso à escola básica. Contudo,

[...] de cada 1000 crianças que se matriculavam na escola pública, 400 eram reprovadas na primeira série. Dessas 1000 crianças 330 conseguiam concluir o primeiro grau. Os que não desistiam levavam em média 12 anos para concluir as oito séries do ensino fundamental. O índice de repetência consumia 2,5 bilhões de dólares por ano. (NOVAES, 2003, p. 13)

Esses estudos estatísticos confirmam a tradição administrativa e política das estruturas organizacionais da educação brasileira pública. As dificuldades para a implantação de medidas de descentralização emergem na resistência de práticas cristalizadas e pouco democráticas dos envolvidos no sistema como um todo.

Para Novaes (2003), o contexto que vem de ser descrito tem dificultado a implantação de novos modelos de gestão educacional que requerem adoção de medidas de descentralização proporcionadoras de maiores poderes para a tomada de decisão nas escolas.

Com essa compreensão, Bruno (1997, p.37) afirma que:

A reformulação das organizações encaminha-se para a criação de pequenas unidades descentralizadas, com autonomia local, conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central da organização, que exerce o controle global através da definição dos canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos.

Esse cenário requereu novas estruturações organizacionais brasileiras no processo de descentralização que proporcionou uma maior participação da sociedade nas reformas institucionais do País. Essa demanda de participação social fez parte do restabelecimento das eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos, respondendo aos movimentos sociais de anistia e debate político para as reformas em nossas legislações autoritárias, especialmente na Constituição Federal (COUTINHO, 2000). Nesse momento histórico brasileiro, foi inevitável serem adotadas medidas de descentralização no sentido de rever o papel dos governos centrais no controle das organizações locais, e valorizada a participação dos atores na gestão da coisa pública.

Na perspectiva de Freire (1921-1997), Lima (2000) reflete a descentralização educativa, a autonomia da escola e a participação democrática, considerando o sentido político e cívico como incompatíveis com os pensamentos gerencialistas e neocientíficos. Para ele, essas visões de técnica de gestão surgem associadas a descentralização e a participação com vistas à racionalização e otimização dos sistemas educativos.

Paro (2000, p.124) observa que os estudos da Administração Escolar no Brasil demonstram, direta ou indiretamente, “[...] o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista”. Essa consideração revela seu entendimento sobre a problemática da escola brasileira, como profundamente vinculada à questão da administração. Ao refletir sobre os estudos desenvolvidos por Alonso, Paro (2000) ressalta que esse educador também considera como problemática central da escola, a falha de natureza administrativa que é a incapacidade de se ajustar às exigências da vida contemporânea.

Na visão de Paro (2000, p.150), a gestão escolar democrática que se constrói “[...] à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista mostra-se incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados”. Para esse autor, os objetivos da empresa capitalista se diferenciam dos objetivos de uma escola revolucionária, são objetivos de natureza contrária.

Seguindo a linha de pensamento de Paro (2000), pode-se inferir que a Administração Escolar não ocorre por aproximação da administração empresarial, sim, por oposição. Contudo, não se despreza, nem se desqualifica a importância da contribuição teórica e prática da administração empresarial, deve-se estar atento que em

[...] termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social. (PARO, 2000, p.151)

Mesmo não ignorando a aplicação dos princípios da administração de empresas na escola, observa-se que a maior parte dos teóricos da Administração Escolar não demonstra identidade plena entre empresa e escola. Em qualquer situação, deve-se levar em conta a peculiaridade dos objetivos da organização escolar.

As empresas, em geral, diferenciam-se no quesito da produção do bem material, determinado, quantificado, medido. Porém, a instituição escolar,

como prestadora de serviço, trabalha diretamente com o ser humano. O estudante não apenas se beneficia com os serviços prestados, como também, participa da construção do processo. Para tanto, deve receber um tratamento especial que se diferencia do produto de uma empresa, pois se está tratando do ser humano e não de um objeto. Paro (2000, p.136) defende o princípio de que “A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. [...]” Na escola, o objetivo central é a aprendizagem - processo dinâmico, complexo e imprevisível -, diferentemente das empresas que são produtos acabados e pré-definidos.

O pensamento de Lima (2000) delimita prioridades. Considera que a democratização da organização escolar só será possível após a prévia democratização da administração do sistema educativo. Não se pode negar que uma e outra estejam implicadas, pois em alguns momentos registram-se avanços maiores em uma do que em outra. Nesse sentido, as influências mútuas facilitam mudanças nas duas vertentes. Esse autor afirma não admitir

[...] uma desarticulação total e uma desconexão permanente entre ambas, conceber uma organização escolar democrática e autônoma no contexto de uma administração centralizada e autoritária ou, ao invés, reconhecer a existência de uma administração democrática, participativa e descentralizada de um sistema educativo composto por unidades escolares de organização e gestão não democráticas. (LIMA, 2000, p.47).

3.3.1 Conceito e Delimitação da Gestão Escolar Democrática

Para traduzir idéias e intenções sobre o lugar que os teóricos denominam de Administração Escolar, consideramos relevante assumirmos o ponto de vista da gestão escolar democrática que serviu de fundamentação para a apreensão e análise do objeto de estudo desta pesquisa – prevenção das dificuldades de aprendizagem no **projeto pedagógico**. Essa abordagem teórica tem sido destacada por estudiosos da área de Educação, principalmente quando

têm como objetivo analisar criticamente o Ensino Público com o interesse de promover mudanças na qualidade da educação pública no país.

No referencial teórico desta pesquisa, se discutem questões da educação nas políticas públicas brasileiras nas últimas décadas. Fica ai evidente que, no âmbito do ensino público, têm-se vivenciado processos de reformas educacionais. Trata-se de propostas com intenção de atuar nas práticas pedagógicas e na organização do sistema educacional como um todo para criar condições reais de resultados positivos e universalização do ensino nas escolas públicas.

Tais reformas vêm acontecendo numa sociedade que se movimenta, consciente de suas fragilidades, mas empenhada em fortalecer os direitos à cidadania no contexto globalizado do prevaletimento do poder da informação e da disseminação das tecnologias.

O avanço das pesquisas científicas e experiências em contextos diversos reconhecem e dão visibilidade à sociedade do conhecimento. Esse novo contexto pressiona, exige e expressa a importância do investimento político e econômico na educação. Assim, no mundo contemporâneo, o espaço e o lugar da educação são assumidos como fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. (ALARCÃO, 2001).

Para a educadora Mello (1996), as reformas educacionais no Brasil apresentam dois momentos marcantes: o primeiro refere-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (LDB), que inaugura uma etapa dessas reformas. O segundo diz respeito às Diretrizes e Parâmetros Curriculares para a Educação Nacional.

Analisando o primeiro momento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, verificamos avanços significativos para a melhoria de alguns aspectos da escola, entre eles: a inclusão da Educação Infantil como primeira modalidade da Educação Básica. Outro ponto relevante é ênfase dada ao princípio da gestão escolar democrática, destacando a participação dos educadores em geral e de toda a comunidade escolar no processo educativo. O princípio da Gestão Escolar Democrática confere autonomia administrativa, pedagógica e financeira para que Estados, Municípios e Escolas estruturem seus sistemas de ensino.

A Gestão Escolar Democrática tem como uma de suas funções refletir as políticas educacionais para que possa operacionalizar objetivos educacionais, concretizando as diretrizes traçadas pela política. Esse é um processo que requer construir um planejamento no qual estejam definidos princípios que façam valer o conceito de educação e de cidadão em que a escola acredita. Assim sendo, é recomendado traçar objetivos condizentes com as demandas sócio/político/econômica do contexto da escola, buscando promover o desenvolvimento da aprendizagem.

A configuração participativa da Gestão Escolar Democrática traduz necessidades que envolvem uma série de fatores que devem ser revistos. Entre eles, a viabilização de valorização da formação dos profissionais da educação, considerado, por alguns estudiosos, como o mais relevante, vez que só com professores bem formados ter-se-á a possibilidade de construir o **projeto pedagógico** com competência e segurança.

Para o especialista em formação de professores, Nóvoa (2002), só o profissional pode ser responsável por sua formação. Esse autor convoca o posicionamento político de cada educador que não deve esperar que promovam sua formação. São os professores que constroem seu projeto profissional. Chama atenção para sua participação política implicada em movimentos que reivindicam o direito a essa formação contínua.

Com essa crença, passa-se a valorizar a formação do professor ultrapassando a dimensão da sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, a prática desse profissional intercruza a dimensão político-administrativo-pedagógica desenvolvendo suas atividades de maneira posicionada, consciente, interativa e reflexiva. Esse processo será possível no momento em que

[...] novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) é que facilita e tornar possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos, mudando o próprio contexto em que trabalham. (CANÁRIO, 2002, p.6)

Um outro aspecto a ser respeitado na prática dos professores, diz respeito à sua autonomia profissional. Essa é condição fundamental, para que

ele atue com a responsabilidade e o compromisso requerido à profissão docente. A garantia desse pré-requisito vai conduzir ao estabelecimento da “[...] democratização da escola e ao exercício de práticas pedagógicas comprometidas com a cidadania democrática e a autonomia da escola [...]” (LIMA, 2000, p.98)

Paro (2000) aborda a importância da formação dos profissionais que fazem parte da administração escolar, defendendo a proposta de que eles devem ter posse de um conjunto de conhecimentos que possibilitem uma boa administração e um ensino de qualidade. Apesar da devida formação desses profissionais, não são apenas esses que devem fazer parte do processo das decisões que envolvem a escola. Em uma Gestão Escolar Democrática, ancorada em uma proposta democrática, todos que estão direta ou indiretamente relacionados com a instituição devem participar das decisões.

Na concepção de Lima (2000), não se pode imaginar a construção de uma escola democrática que não aconteça em um plano de contribuição ativa dos professores e dos estudantes. O que quer dizer, com a participação de outros setores, como também, da ação crítica de outros atores, “[...] não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção.” (LIMA, 2000, p. 42). A formação do professor contribui para a construção de uma escola democrática, também pode se constituir fator imprescindível para a promoção da aprendizagem dos estudantes. O docente com formação inicial com clareza das fundamentações teóricas e práticas, assim como a formação continuada, apresenta condições de estabelecer planos e ações para prevenir que seus alunos apresentem dificuldades na aprendizagem.

Paulo Freire reflete sobre a Escola Cidadã, preconizando que “[...] a escola seja pública quanto à destinação, comunitária e democrática quanto à gestão e estadual quanto ao financiamento.” (LIMA, 2000, p.15). Nessa perspectiva, o autor Lima (2000) em seu livro “Organização escolar e democracia radical”, utiliza as concepções e os trabalhos de Freire para propor uma *governança* democrática para a escola.

Uma *governança* democrática é

[...] a participação de todos nas decisões que dizem respeito à escola e, sobretudo, à organização do trabalho escolar que não dicotomize o pedagógico e o administrativo e que não relaxe a vigilância contra o risco da despolitização da educação [...] (LIMA, 2000, p.15-16)

A palavra *governança* deriva do latim *gubernatione*, que se traduz como condução, direção, ação ou efeito de governar; em alguns dicionários, é colocada como sinônimo de administração e de governo. Lima (2000, p.19) destaca “[...]a idéia de processo, exercício e acção de governar, mais do que os sentidos de instituição ou de aparelho político-administrativo, ou ainda de estruturas, órgãos e poderes formais de governo.”

Nessa configuração, a ação político-pedagógico necessita de uma organização, ou seja, de uma ação administrativa. Essa, na visão de Freire, não é inseparável da política, conseqüentemente, a organização não será neutra, tal como a educação.

Uma proposta de pedagogia democrática, de educação **para e pela** democracia, através de práticas dialógicas e antiautoritárias e do exercício da participação, contra a passividade e para a decisão – “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. (FREIRE, 1967, p.88)

Contudo, para Lima, uma escola não é democratizável só pela democratização das suas estruturas organizacionais, de gestão, nem também por eleição de diretor, tampouco pelo acesso e o sucesso escolar dos estudantes, da pedagogia, do currículo e da avaliação. Para esse autor a organização do trabalho na escola deve considerar que as “[...] formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização.” (LIMA, 2000, p.46)

Para Freire, na busca por mudar a configuração da escola, está implicado escutar os estudantes e as estudantes, os pais dos mesmos, gestor, professor, funcionários em geral, a comunidade da qual a escola faz parte. “Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário.” (FREIRE, 1991, p.35)

No governo de Luiza Erondina, Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação, em São Paulo, propôs para essa administração, três princípios norteadores: participação, descentralização e autonomia. Sobre essa proposta de administração de Freire, Lima (2000, p.57) acredita que: “[...] participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação.”

Como foi observado, até aqui, a descentralização, é outro passo importante para que a reforma educacional possa de fato ocorrer, inclusive em se tratando de promover processos de aprendizagem que colaborem positivamente para o desenvolvimento do estudante. Sabe-se que a descentralização do sistema de ensino é um projeto iniciado no Brasil há alguns anos, na tentativa de superar procedimentos tradicionais, baseados no corporativismo e no clientelismo, no entanto não é um processo resolvido. A escola é constituída por sujeitos (professores, pais, alunos, funcionários de apoio, administração) que vivenciam o cotidiano dos seus problemas, por isso todos são personagens principais para refletir e analisar o seu contexto devem, portanto, fazer parte da elaboração de planos estratégicos de ação. Essa participação e inserção ainda estão por se fazer presentes nas práticas das decisões da escola.

3.3.1.1 Projeto Pedagógico da Escola

Com o intuito de exercer uma gestão escolar democrática, o **projeto pedagógico** da escola se constitui como instrumento de planejamento e de articulação para o alcance de uma gestão participativa. Nos contextos das escolas públicas do Brasil, tal proposta ainda está distante de se concretizar, Veiga (2002, p.13) explica que o processo de uma gestão participativa “[...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.”

Nas escolas públicas onde prestamos serviços pedagógicos, no interior da Bahia, constatamos que o projeto pedagógico de algumas delas não tinham

sido elaborados pelo grupo escolar. Uns haviam sido encomendados a consultorias pedagógicas, outros, elaborados pelo diretor ou coordenador da escola e, geralmente, eram desconhecidos da comunidade integrante da escola. Para Lima (2000, p.41),

[...] os projectos pedagógicos com expressão a nível escolar são por natureza projectos político-educativos, ora reflectindo, ora interrogando, valores e orientações políticas de mais vasto alcance e circulação na sociedade.

O projeto pedagógico não se configura como mero documento pedagógico-administrativo que cada escola deve ter. A principal função desse instrumento, considerado mais pedagógico que administrativo, é apresentar à comunidade escolar e extraescolar o entendimento dos profissionais, que compõem a escola, acerca da fundamentação epistemológica que irão adotar; os caminhos que serão trilhados para que os alunos possam alcançar o sucesso escolar e os parâmetros e estratégias que consideram pertinentes para essa conquista.

Esse projeto se constitui como uma ferramenta de planejamento da escola, não se propõe a apenas expor domínio de conhecimento teórico por parte do grupo escolar, mas, sim, estabelecer relações entre esse domínio com o contexto sócio-econômico-político-histórico-cultural na qual a escola está imersa para realizar ações práticas na tentativa de atingir o seu principal objetivo que é proporcionar processos de ensino-aprendizagem de qualidade.

É importante estabelecer o que se entende por planejamento e qual a relação com as instituições escolares. Novaes (2005) apresenta duas concepções sobre planejamento, uma na visão de Maximiano (2004) e a outra na perspectiva de Drucker (1998). Para o primeiro

[...] o processo de planejamento é a ferramenta para administrar o futuro. É uma aplicação específica do processo de tomar decisões [...].
[...] Drucker (1998) salienta que 'tudo que é planejado torna-se trabalho e compromisso imediato. E, assevera que a 'habilidade que nos falta não é a de planejar em longo prazo. É a de tomar decisões estratégicas [...]' (NOVAES, 2005, p.50)

Refletindo sobre essas concepções, compreendemos que a ação de planejar não é simples e nem realizada individualmente. Para planejar, os atores envolvidos precisam analisar o contexto nos quais as ações serão postas em prática, discutir com os seus pares o que e como fazer para concretizar as propostas e analisar a exequibilidade das ações.

Sob esse aspecto, Novaes (2005) ressalta a importância do planejamento estratégico na organização do desenvolvimento escolar, inclusive para a construção do projeto pedagógico. Para Drucker (apud NOVAES, 2005) o planejamento estratégico

É o processo contínuo de, sistematicamente e com o maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução dessas decisões; e, através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas. (p.50)

Assim, o projeto pedagógico deve contemplar o planejamento na perspectiva de estabelecer estratégias de ações e, principalmente, estratégias para prevenir dificuldades de aprendizagem. Veiga (2002, p.13-32) apresenta algumas características do projeto pedagógico:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.
- f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

O projeto pedagógico ganhou força e visibilidade com a LDB/96, assim pudemos avaliar, na prática, sinais de que avanços ocorreram. O efeito da descentralização, um dos princípios da Gestão Escolar Democrática, tem conseguido envolver a comunidade na escola com a implantação de Conselhos Escolares, Municipais e fiscalizadores. Mesmo assim, ainda não tem sido suficiente para a promoção de uma educação que responda às reais necessidades de uma sociedade moderna. Para aqueles que depositam esperanças numa educação comprometida, responsável, autônoma e acima de tudo pautada na ética, essa é uma tarefa a ser empreendida, que vai requerer a determinação e o enfrentamento de um desafio.

É com esse espírito que reconhecemos os limites do contexto escolar público brasileiro. Mas, importa o empenho em mobilizar e questionar para poder intervir sobre a viabilidade das escolas públicas no correspondente à meta de formar sujeitos capacitados para atuarem no mundo contemporâneo.

Reconhecemos que não basta eleger o diretor por votação direta e capacitar professores. É necessário, como nos mostram autores do campo da Gestão Escolar Democrática, outros enfrentamentos. Relacionando com o objeto de investigação dessa pesquisa, é recomendável a construção de um projeto pedagógico fundamento teoricamente com perspectiva prática, na tentativa de prevenir possíveis instalações de dificuldades de aprendizagens. Na Psicopedagogia, área do conhecimento que embasa nessa pesquisa, falar de prevenção de dificuldades de aprendizagem é sinônimo de promover aprendizagem. Assim, sugerimos que deve constar, no projeto pedagógico, a intenção de estabelecer estratégias preventivas de tais dificuldades. Esse entendimento passa pelo que se propõe uma gestão escolar democrática, no que diz respeito ao acesso a uma educação de qualidade, estando a mesma interligada a um processo de ensino-aprendizagem desafiador e com situações para o desenvolvimento dos alunos, promotor do acesso ao conhecimento formal.

Lima (2000) propõe o diálogo e a discussão como base para a construção coletiva do conhecimento. Para ele, só assim se terá a prática de uma pedagogia da autonomia.

O entendimento sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e prevenção das dificuldades de aprendizagem serão explicados no próximo item.

3.4 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO

Os processos de aprendizagem são estudados com o objetivo de fazer valer a função da escola – espaço de formação dos sujeitos para atuar no contexto do qual fazem parte. Entretanto, nos últimos anos, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento têm dirigido suas preocupações à compreensão do fenômeno das dificuldades de aprendizagem. Tal fenômeno que afeta os estudantes, principalmente aqueles da rede pública de ensino, afirmativa presente nos dados apresentados na Problemática dessa dissertação. No que diz respeito a esse fenômeno, utilizaremos como fundamentação os estudos produzidos pelo campo da Psicopedagogia. Esse campo de estudo se fundamenta em outras áreas do conhecimento, como a Psicologia da Educação, a Fonoaudiologia, a Psicanálise, a Linguística, entre outras.

Considerada nova entre as áreas do conhecimento, a Psicopedagogia já conta com mais de 30 (trinta) anos de estudos e pesquisas no Brasil. Esse campo do conhecimento teve origens na Europa (França, Espanha), no final do século XIX, quando estudiosos interessaram-se pelos problemas da aprendizagem. Na origem desses estudos, sua teoria estava vinculada à medicina, à psicologia e à pedagogia. Mas, inicialmente o foco estava direcionado para a reeducação dos sujeitos com problemas na aprendizagem, que na maioria das vezes, eram diagnosticados como portadores de deficiências orgânicas. (FONSECA,1995)

A Argentina é um centro de referência no estudo da Psicopedagogia. Nesse país desenvolveu-se o interesse por essa área em consequência dos resultados insatisfatórios que a educação vinha apresentando. Os educadores argentinos enfrentaram a investigação sobre as causas desses resultados com a

intenção de melhorar as práticas educativas nas escolas. Assim, as pesquisas focam a gênese das dificuldades de aprendizagem, questionando se essas dificuldades estão relacionadas com problemas de ensino ou com a metodologia adotada na escola ou na organização familiar, ou no próprio sujeito, ou em um conjunto de fatores. Estabelecer uma origem para tal questão requer um processo diagnóstico cuidadoso, que envolve muitas áreas do conhecimento.

Definir uma criança com dificuldades de aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, constructos, modelos e hipóteses, e ainda sobram questões sobre o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. (SILVA, p.7, 2008)

No Brasil, a Psicopedagogia foi introduzida pelos argentinos: Visca (1987) e Fernández (1991), juntamente com educadores brasileiros que se interessavam pela área, muitos dos quais tiveram sua formação na Argentina. Na Europa e na América Latina, a explicação para os problemas da aprendizagem era a ineficiência orgânica do sujeito, crença ainda hoje sustentada por muitos educadores. Contrapondo-se a esse equívoco, as pesquisas no campo da Psicopedagogia tem avançado trazendo evidências de outras etiologias que têm encaminhado a novas interpretações para o desvendamento do fenômeno que resulta em dificuldades de aprendizagem.

A Psicopedagogia emergiu das inquietações dos educadores que se empenharam em investir em alternativas/soluções para os problemas de aprendizagem. Apesar dos notáveis resultados desses estudos, ainda nos deparamos com muitos questionamentos nesse campo do conhecimento.

A Psicopedagogia é reconhecida como uma área do conhecimento dirigida para o entendimento do processo da aprendizagem humana. Ao se pretender esse entendimento, faz-se necessário delimitar o conceito de aprendizagem que, para Bossa (2000, p.28)

[...] é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma

participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas.

A compreensão desse processo indica que ele é realizado através de construções e interações contínuas entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido (reconstrução e construção do conhecimento).

A aprendizagem faz parte da vida de todos, vez que é necessária para a sobrevivência instintiva. No caso dos humanos, é um processo que começa a acontecer mesmo antes do seu nascimento e se prolonga até a morte. Nesse percurso, o homem utiliza-se da aprendizagem não só para atender aos seus instintos inatos, para sanar suas necessidades básicas, mas, também, para viver em interação com o meio físico e social.

Os processos de aprendizagem dependerão da qualidade das interações que o sujeito experienciar. Tais interações começam pelas relações informais, isto é, através do convívio com a família e com a rede de relações afetivas entre sujeitos (parentes, vizinhos, igreja). Chegando às relações formais que dizem respeito às aprendizagens sistematizadas programadas e efetivadas em instituições educacionais. Importa evidenciar que as duas formas de aprendizagem são importantes para que o homem possa se desenvolver tanto na vida pessoal quanto na profissional.

Para Visca e Visca (1999), há quatro níveis de aprendizagem:

1. proto-aprendizagem – são as primeiras interações da criança com a mãe;
2. dêutro-aprendizagem – é o interjogo de relações entre a criança, os objetos que a rodeiam e o ambiente mais próximo;
3. aprendizagem assistemática – interações com a comunidade geral;
4. aprendizagem sistemática – interações com instituições educativas.

Definida a importância da aprendizagem humana, fica claro o objeto de estudo da Psicopedagogia - o ser cognoscente - ou seja, o sujeito que aprende que conhece. Portanto, essa área de conhecimento se interessa pelos processos de ensino-aprendizagem, como se desenvolvem e quais os entraves que podem desencadear as dificuldades de aprendizagem.

O processo de aprender e suas eventuais dificuldades são pensados por psicopedagogos, com o objetivo principal de promover as aprendizagens. Para

Rubenstein (1992, p.103), “[...] o principal objetivo é a investigação de etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm neste processo.”

A conceituação do que sejam dificuldades de aprendizagem é complexa e algumas vezes paradoxal. Silva (2008) relata que existem registros, mesmo que isolados, acerca dessa temática, no ano de 1800, com os estudos de Franz Joseph Gall. Todavia, o ano de 1963 é considerado a fundação oficial do campo de estudo das dificuldades de aprendizagem. Desse momento até os dias atuais, muitas foram as definições, sempre marcadas por contradições. Esta pesquisa não objetiva estudar a diversidade dos conceitos de dificuldades de aprendizagem, assim, consideramos pertinente nos apropriar de apenas um desses para fundamentar o estudo. Segundo Barbosa (2006, p.53)

Estar com dificuldade para aprender, portanto, significa nessa visão estar diante de um obstáculo que pode ter um caráter cultural, cognitivo, afetivo ou funcional e não conseguir dar prosseguimento à aprendizagem por não possuir ferramentas, ou não poder utilizá-las, para transpô-lo.

Por um tempo, a Psicopedagogia foi útil para trabalhar com dificuldades já instaladas, mas os avanços nos estudos e nas pesquisas indicaram que é possível desenvolver atividades para prevenir problemas antes que se instalem. Essa foi nossa escolha investigativa no campo da gestão escolar democrática pública. Em práticas clínica, assistencial e preventiva, a Psicopedagogia constitui-se em um campo interdisciplinar dialogando com a Pedagogia, a Psicanálise, a Psicologia Social, a Epistemologia Genética, a Linguística e a Neuropsicologia.

Diversas teorias embasam os trabalhos do psicopedagogo tanto no que tange à prevenção como no que tange ao restabelecimento dos processos de aprendizagem. A opção em trabalhar com algumas delas dependerá da linha de pensamento teórica que o profissional assumir como a mais adequada. Neste trabalho, a abordagem teórica que sustentará essa proposta de investigação, no que diz respeito aos estudos e às atividades, está vinculada à Teoria da

Epistemologia Convergente construída pelo professor Jorge Visca, psicopedagogo já citado.

A Epistemologia Convergente é uma teoria que fundamenta o trabalho de psicopedagogos que compreendem a aprendizagem como um processo de contínuas interações entre o sujeito e o meio que o cerca. Nesse processo, levam-se em consideração fatores cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores, como elementos que contribuem ou dificultam a efetivação da aprendizagem. Eis por que Visca (1987) fundamentou-se na Psicanálise de Freud (afetividade), na Psicologia Social de Pichon Rivière (vínculos sociais) e na Epistemologia Genética de Jean Piaget (cognição) para a produção da sua teoria.

Os princípios da Psicanálise de Freud foram úteis e apropriados para a convergência dessa teoria, ao dar suporte às questões de vínculos afetivos que interferem, facilitando ou dificultando o processo de aprendizagem. A Psicologia Social de Pichon Rivière contribuiu para compreender que o indivíduo é parte integrante de um grupo, e suas ações são decorrentes do interjogo existente entre ele e o mundo externo. Portanto, no decurso da aprendizagem, devem-se levar em consideração as relações entre os sujeitos. Esse cuidado tem sido fundamental para os avanços dos estudos sobre as relações pedagógicas interessadas na aprendizagem.

Quanto à especificidade do processo cognitivo, Visca (1987) sustenta seu pensamento na Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Essa teoria preconiza o desenvolvimento cognitivo do sujeito no processo de aprendizagem durante sua vida. Imerso nesse processo, o indivíduo constrói conhecimentos e se desenvolve, mediante trocas constantes e ativas. Nessa ação, o sujeito constrói suas estruturas cognitivas, que são vitais para estabelecer relações com o mundo no qual interage. Essa concepção, também, é importante para compreender tanto o percurso de sucesso dos estudantes quanto o percurso de dificuldades apresentadas pelo sujeito na sua aprendizagem.

Os educadores, em sua maioria, estão seguros de que o processo da aprendizagem da criança é mais amplo que conteúdos escolares, por isso se faz necessário que os professores e coordenadores conheçam como a criança constrói o conhecimento de um modo geral. Para compreensão desse percurso,

utilizamos os fundamentos da teoria do biólogo suíço Jean Piaget, apesar de ser muito criticado por focar apenas os aspectos cognitivos, deixando de lado os aspectos sociais e culturais. Essa é uma discussão complexa, pois a obra de Piaget é extensa, que poucos estudiosos conhecem e compreendem na sua totalidade. Ao discorrer sobre como o conhecimento acontece, através de trocas ativas entre o sujeito e o seu meio, engloba não só os aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos, pois o meio contempla toda essa diversidade de aspectos.

Como definimos, inicialmente, que a fundamentação desta pesquisa seria a Teoria Convergente, é possível que imprimamos nas argumentações uma escolha específica pela Teoria da Epistemologia Genética. Assim, a fundamentação teórica deveria ter sido baseada na Psicologia da Educação e não na Psicopedagogia. Dessa maneira, consideramos pertinente estabelecer a

[...] diferença entre as denominações Psicologia Educacional, Psicologia Escolar e Psicopedagogia. Aqui, sem estender sobre o assunto, posso dizer que tradicionalmente a Psicologia da Educação diz respeito a uma área que estuda a utilização dos conhecimentos teóricos da Psicologia às questões da Educação. Trata-se portanto, de um campo teórico que vai resultar em teorias da Educação. Diferentemente, a Psicopedagogia consiste numa área de aplicação, que recorre à conhecimentos das diversas áreas que estudam o fenômeno humano na compreensão do processo de aprendizagem. Quero ressaltar que não se trata, como costuma-se pensar, na aplicação da psicologia à pedagogia.¹⁰ (BOSSA, 2009)

Dessa maneira, nos sentimos à vontade em buscar na Psicopedagogia, através da Teoria Convergente e da Teoria da Epistemologia Genética, a fundamentação para este trabalho. A Teoria de Piaget não daria conta de definir dificuldades de aprendizagem, assim como, não trabalha com prevenção das dificuldades de aprendizagem, tais temáticas são discutidas por Visca (1987). A Epistemologia Genética, neste trabalho, fundamentou a concepção de desenvolvimento humano.

Jean Piaget (1896-1980), expoente na área que diz respeito ao conhecimento, dedicou-se a compreender como se dá a apreensão do

¹⁰ <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=32>

conhecimento, desde a mais tenra idade. Para ele, o processo para conhecer faz-se por meio das mais variadas interações: o sujeito com a natureza, com ele mesmo, com o outro e com a sociedade, sendo esse o princípio da interação. Com essa crença, seus estudos se voltaram para o processo de construção do conhecimento que se desencadeia na interação do indivíduo no contexto do meio físico e sócio-histórico, isto é, nas relações em que o homem está imerso.

Os pressupostos epistemológicos da construção do conhecimento, que antecederam as abordagens de Piaget, são conhecidos como *empirismo* e *apriorismo*. O *empirismo* fundamenta a *pedagogia diretiva* que assegura a gênese do conhecimento como um processo de transmissão externa ao sujeito. Sob a análise desse pressuposto, a transmissão do conhecimento se dá através do meio externo, ou seja, o homem é determinado pelo mundo externo. Tradicionalmente, o conhecimento só é considerado relevante quando transmitido como conteúdo formal. Nessa relação, o sujeito não interage com o objeto.

No *apriorismo* que subsidia a *pedagogia não diretiva*, o conhecimento nasce com o sujeito, imbricado em sua bagagem hereditária. Na sala de aula, o professor é apenas um auxiliar, o aluno é ativo e conduz o processo. Becker (2001) critica essa pedagogia evidenciando o lugar do professor que renuncia ao seu papel fundamental de intervenção na ação docente. Carl Rogers é o mais conhecido defensor dessa posição desenvolvida em sua Teoria Humanista. Nesses dois modelos, o sujeito cognoscente não interage com o objeto cognoscível.

Com o conhecimento crítico desses dois modelos, Piaget dedicou sessenta anos de sua vida em pesquisas, para entender como o indivíduo constrói o conhecimento, as fases pelas quais ele passa e como se processa esse desenvolvimento. Esse estudioso observou a importância dos modelos anteriores, no entanto, discordou da possibilidade do conhecimento ser produzido por apenas uma das instâncias, isto é, pelo determinismo cultural ou pela liberdade de opção do sujeito.

No processo de produção e reprodução do conhecimento, Piaget prioriza a relação ativa do sujeito que conhece com o objeto que quer conhecer, imersa num espaço/tempo de um determinado meio físico e sociocultural. Tanto um quanto o outro vivenciam um movimento de princípio dialético, no

qual um sofre a ação do outro. Para ele, só assim o conhecimento pode ser construído. Essa implicação entre os sujeitos vai corresponder ao processo *construtivista* que passa a ser o núcleo do conceito paradigmático de Piaget.

No *construtivismo* que subsidia a *pedagogia relacional*, Becker (2001) considera dois processos em que o sujeito estará imerso na construção do conhecimento: a assimilação e a acomodação. “Piaget entende [...] assimilação como a aceção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes. [...] A acomodação define-se como toda modificação dos esquemas de assimilação [...]” (PIAGET, 1983, XI). Ou seja, na assimilação, o sujeito demarca e modifica o objeto para conhecê-lo e, na acomodação, o sujeito sofre a ação do objeto, vez que o mesmo já faz parte do seu mundo, portanto modifica-se para conhecer.

A separação desses processos é meramente didática e conceitual, pois são ações constantes e interligadas entre o sujeito, o objeto e o espaço/tempo dessa relação. O resultado é dinâmico e se traduz em conhecimento renovador do sujeito e do objeto do conhecimento, sendo esse o motor reabastecedor do desenvolvimento humano.

Esse princípio piagetiano é fundamental para a epistemologia e para os educadores em geral quando desvenda o processo da relação para apreensão e produção do conhecimento. Piaget também afirma que o aprender constitui-se na ação e na tomada de consciência da coordenação das ações, entendendo que as aprendizagens não são realizadas em um processo linear, sim por *desequilíbrios*. Para ele, o sujeito desequilibra-se com o novo, que se constitui numa estrutura desconhecida a ser assimilada, demandando do sujeito um refazer *continuum* do conhecimento que já possuía a partir do que está conhecendo, resultando na acomodação e na equilibração.

Com essa mesma compreensão, Becker (2001, p.28) analisa que a

[...] sala de aula não reproduz o passado pelo passado, mas debruça-se sobre o passado porque aí se encontra o embrião do futuro. Vive-se intensamente o presente à medida que se constrói o futuro, buscando no passado sua fecundação. Dos escombros do passado delineia-se o horizonte do futuro; origina-se, daí o significado que dá plenitude ao presente.

Assumindo essa perspectiva, é preciso revolucionar as práticas pedagógicas nessas escolas. Mas entendendo que só poderá ocorrer uma mudança de posição na prática do professor quando ele compreender a epistemologia que embasa a teoria *construtivista*. Isto é, para o aluno aprender, faz-se necessário estabelecer a relação de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento obedecendo as suas fases de desenvolvimento. Nelas o conhecimento não se constrói nem no meio físico-social nem no sujeito, sim numa interação radical entre indivíduo e sociedade, organismo e meio, num processo criador de rupturas com a unilateralidade da visão epistemológica *apriorista e empirista*.

Nesse processo de construção, Piaget (1995) no livro “Seis estudos de psicologia” apresenta sua compreensão acerca do desenvolvimento do indivíduo, em seis fases. Todavia, iremos abordar essas fases compiladas em quatro fases do desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal (DELVAL, 1998). Importante salientar que não há rigidez cronológica na passagem de uma fase para outra. O avanço em cada uma delas irá depender das relações que estabelecem entre si, isto é, no contexto do sujeito imerso em sua história de múltiplos meios: físico e sociocultural.

A escola e, principalmente, os seus agentes (os professores) não podem continuar alheios aos estudos da neurologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem. Só tendo um conhecimento global da criança é que poderemos educá-la, não arbitrariamente, mas de acordo com as suas necessidades específicas. A escola não pode pôr o programa ou os métodos à frente da criança. A finalidade da escola é proporcionar a todas as crianças, sem distinção, de acordo com os seus biorritmos, o prazer da cultura adquirida pela experiência social das gerações antecedentes. (FONSECA, 1995, p.356)

A primeira fase do desenvolvimento caracteriza-se por atividades sensoriais e motoras, nas quais a criança repete diversas vezes as mesmas ações, graças a isso ela vai aprendendo novas condutas, reconhecendo os objetos ao seu redor e as pessoas, assim desenvolvendo sua inteligência. A segunda fase é a pré-operatória que compreende, em média, o período entre 2 e 7 anos.

Nesse estágio, dá-se o aparecimento da função simbólica e o começo da interiorização dos esquemas de ação em representações (PIAGET, 1983, p.239). A função simbólica apresenta-se em diferentes formas: imitação diferida (aparece no final do período sensório-motor em que a criança imita o pai, um animal ou um objeto, na ausência do modelo e após um intervalo de tempo); jogo simbólico (são as brincadeiras de faz-de-conta); a linguagem e início da imagem mental concebida como imitação interiorizada. (PIAGET, 1983, p.239)

A fase pré-operatória é marcada pela aquisição da representação e da linguagem. Nesse momento, a criança manifesta a capacidade de criar, construindo seu mundo de fantasia, dando graça e magia às brincadeiras, que muitas vezes o adulto não compreende. Outra característica é a não reversibilidade do pensamento, ou seja, a criança não entende que uma dada situação pode retornar a uma anterior, para ela, o pensamento acontece em um sentido.

Na fase das operações concretas (7 a 11 anos), a criança começa a perceber que a mudança parcial do objeto não compromete o objeto na sua totalidade, permitindo aos poucos realizar operações de seriação e classificação, antes impossíveis. (Ex.: objetos que apresentam diferenças, mas que podem ser colocados em ordem ou serem agrupados no conjunto daqueles que se parecem).

Nesse momento, a criança passa a realizar o processo de reversibilidade, tanto por semelhança como por inversão, assim vai adquirindo a noção de conservação de volume, massa e peso. (Ex.: O sujeito entende, que se de Feira de Santana para Salvador tem 110 km, de Salvador para Feira de Santana também tem 110 km)

No período das operações formais (11 a 12 anos), o adolescente possui a capacidade de localizar o objeto em um contexto espaço-temporal, como também classifica, organiza e ordena, contudo são operações situadas no aqui e agora, ele ainda não realiza todas as combinações possíveis.

Na fase da adolescência, o ponto demarcador é o pensamento hipotético-dedutivo, vez que já corresponde à formulação de hipóteses quando o adolescente procura estabelecer um plano ordenado de ações lógicas até alcançar a resposta desejada. (PIAGET, 1983)

A consciência da eficácia desse processo nas práticas educativas não deixa dúvidas quanto ao que deve ser requerido do professor, isto é, enfrentar uma nova prática. O professor deverá oportunizar e estimular a autonomia da criança, respeitando e planejando atividades educativas pertinentes e desafiadoras, sendo atento e cuidadoso com relação a cada fase em que o estudante se encontra. Esse é um princípio educativo que demanda conhecimento sobre a criança e que não deve ser da competência só dos professores, mas, também, dos profissionais que administram o pedagógico nas várias instâncias da escola. A escola assim constituída terá instalado um ambiente propício à mudança das práticas.

Nessa perspectiva, é interessante que os profissionais, diretamente interligados com as práticas de sala de aula, possam aprofundar o conhecimento acerca do que sejam dificuldades de aprendizagem. Para Fonseca (1995), a etiologia das dificuldades de aprendizagem pode ser ocasionada por dois aspectos: endógeno e exógeno. O primeiro refere-se a fatores orgânicos, genéticos, hereditários que influenciam no desenvolvimento da criança. O aspecto exógeno trata das situações nos planos social, histórico, cultural, emocional nas quais o sujeito interage ao longo das suas experiências. Ambos os aspectos fazem parte da constituição do ser humano e em conjunto contribuem para o desenvolvimento neurobiológico, como também nos processos de interação social, que ocorrem interligados e interdependentes na promoção das aprendizagens do indivíduo.

Ao considerar os fatores endógenos e exógenos nas fases do desenvolvimento do sujeito, o professor, no início do ano letivo, em comunhão com o projeto pedagógico da escola, deve conhecer os seus alunos em vários âmbitos. Para isso, é preciso que o mesmo formule atividades que lhe proporcionem inteirar, apreender e avaliar o sujeito nos aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos relacionados à aprendizagem. Essas atividades não podem possuir conotação de quantificação ou de classificação. Ao desenvolvê-las, a preocupação do professor deve ser identificar como o aluno se relaciona com a aprendizagem.

Fonseca (1995, p.356-357) ressalta a importância do diagnóstico precoce no prelúdio da aprendizagem e não no final.

A psicologia escolar, ou a psicopedagogia, não pode continuar a ser “um hospital no fim das auto-estradas”. A Psicologia, como a Medicina, tem que edificar uma perspectiva preventiva das dificuldades escolares. É no princípio da escolarização, e não no fim, que se deve otimizar o potencial de aprendizagem das crianças.

O mesmo autor questiona em que momento e como deve pensar-se nas dificuldades de aprendizagem. “Provavelmente, se as dificuldades escolares forem encaradas na ótica da prevenção, muito se pode economizar, quer em potencial humano, quer em dinheiro.” (FONSECA, 1995, p.357). Essa afirmação pode caracterizar um discurso neoliberal. Mas, ao tratar do fator econômico, o Estado economiza os recursos públicos quando evita os fenômenos da reprovação e da evasão escolar.

Dolle (2008) apresenta outra inquietação ao perguntar: deve-se ressaltar as dificuldades de aprendizagem tabulando percentagens de repetições, ou construir programas preventivos ou profiláticos ancorados nas teorias contemporâneas das investigações psicopedagógicas? (DOLLE, 2008)

A terminologia “diagnóstico precoce” nos remete ao campo da medicina, todavia, pode ser aplicado ao campo da educação quando nos reportamos à Psicopedagogia. Este campo de estudo, além de pertencer ao campo da Educação, também se inclui no campo da Saúde, e se origina desta, assim, é pertinente e oportuno que a Psicopedagogia trabalhe com tal terminologia. Pode parecer estranho e controverso os termos diagnóstico precoce, intervenções profiláticas e remediativas serem utilizados em textos que tratam de temas da educação, mas como explicado acima, as teorias Psicopedagógicas pertencem tanto à Educação quanto à Saúde.

Pensar em promover ações de diagnóstico precoce não significa dizer que é diagnosticar a dificuldade de aprendizagem nos primeiros indícios apresentados pelo estudante. Para Dolle (2008, p.6), a pedagogia deveria trabalhar baseada em intervenções profiláticas e não remediativas.

O diagnóstico deve permitir saber quais são as capacidades atuais dos alunos. Dele decorre toda a estratégia pedagógica que, levando em conta estruturas já adquiridas, atue solicitando ao mesmo tempo as que estão por vir, propondo conteúdos adequados para permitir o funcionamento das que

estão à disposição, tornando possível novas construções, mas na ordem da gênese.

Assim, pensar e planejar estratégias para prevenir que os estudantes apresentem dificuldades de aprendizagem, pressupõe conhecimentos diversos, que fundamentem a práxis docente. O professor, ao conhecer como o sujeito conhece, constrói e reconstrói o conhecimento permite que ele possa planejar ações e atividades que oportunizem a aprendizagem dos seus estudantes.

Pensando no âmbito da prevenção, Bossa (2000, p.22-23) distingue três níveis de prevenção na perspectiva da Psicopedagogia,

No *primeiro nível*, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a ‘frequência dos problemas de aprendizagem’. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, [...] aconselhamento aos pais. No *segundo nível*, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. [...] No *terceiro nível*, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados [...]

Pesquisas desenvolvidas por Fonseca (1995), em Portugal, apresentam dados que nos inquietam: 15% das crianças precisam de apoio no início da escolaridade, caso a intervenção prolongar, esse índice duplica e o insucesso escolar tornar-se-á uma tendência normal. Assim, está cada vez mais evidente que, à medida que a escola proporciona às crianças processos produtivos de aprendizagem, todos só têm a lucrar, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Os insucessos na escola causam, segundo Fonseca (1995, p.357), um estresse emocional, atingindo a criança, sua família e a própria escola, conseqüentemente, produzindo insucesso social. “Sem as aquisições escolares, o indivíduo fica impedido de participar eficientemente no progresso da sociedade”.

Fonseca (1995) acredita e defende a urgência em incentivar a implantação de investigações psicopedagógicas, de intensificar a formação dos professores em nível universitário, além de alertar os políticos das conseqüências do insucesso escolar. O fracasso ou insucesso promovido ou não

pela escola deve ser administrado, conduzido de maneira construtiva e não desmerecendo ou humilhando o educando, pois uma escola que o desqualifica, desmerece e humilha é uma escola que se humilha.

Em uma perspectiva científica e transformacional, Fonseca (1995) destaca que é possível o combate ao insucesso escolar. Para esse autor, o professor deve desenvolver meios de identificação, observação e avaliação pedagógica, concomitantemente sustentada em materiais e métodos de aprendizagem, acrescentamos ainda que a equipe pedagógica da escola deva ser incluída nesse processo. “Um só método, um só processo de aprendizagem não basta, há que contar com os estilos de aprendizagem que variam de criança para criança.” (FONSECA, 1995, p.361). Outro ponto a ser levado em consideração é o significado que o professor atribui ao erro do aluno, pois muitas vezes o que é considerado como erro é o caminho para a aprendizagem. “Os erros do aluno são indícios do seu aprendizado, do seu desempenho, do seu desenvolvimento.” (DAMASCENO, 2006, p.5). Assim, ficar atento aos supostos erros dos discentes é uma estratégia para prevenir dificuldades de aprendizagem.

O diagnóstico precoce oportuniza coletar informações que podem alertar os professores, quanto à oportunidade de elaborar uma ação preventiva e pedagógica, atentos às necessidades das crianças. Contudo, segundo Fonseca (1995) a ação do professor isolado é insuficiente, para tanto é indispensável a participação da escola como um todo.

Concluimos reafirmando que perseguir o fundamento desses estudos requer uma nova prática pedagógica, na qual o professor oportunize, estimule a autonomia da criança, respeitando e planejando atividades educativas pertinentes e desafiadoras, atento à fase em que o estudante se encontra. Esse é um princípio educativo que demanda conhecimento sobre a criança, não só pelos professores, mas também pelas outras instâncias da escola, só assim será instalado um ambiente propício à mudança das práticas.

As teorias nesse quadro apresentadas fundamentam o estudo no contexto da proposta da gestão escolar democrática, isto é, como a gestão valoriza, oportuniza espaço e reflete a questão das dificuldades de aprendizagem dos alunos que a escola aponta como insucesso. De posse desses elementos teóricos, é que investiguei nosso campo de interesse, apreendendo os

dados necessários para o procedimento posterior de análise e interpretação dos dados que justificam a resposta à pergunta ponto de partida desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 INTRODUÇÃO

Na complexa e efêmera dinâmica da produção do conhecimento no mundo contemporâneo, a educação passou a ser compreendida como uma área do conhecimento que pertence às Ciências Humanas. Mas, inicialmente, foi pensada como um fenômeno possível de ser isolado,

[...] como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.03)

Entretanto, os resultados de vários estudos na área da educação demonstravam não darem conta da realidade das relações complexas que ocorrem no espaço da escola. Essa é uma problemática que, no cotidiano, foi requerendo outras respostas.

Observou-se que os fenômenos da conjuntura dessa realidade não podiam ser decompostos ou isolados de todo um contexto, “[...] pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 3).

Entende-se que esta investigação se dirige à apreensão de dados qualitativos, portanto, a abordagem qualitativa é adequada, no que diz respeito à necessidade do levantamento de dados dessa natureza que darão suporte valioso às questões de pesquisa levantadas. Para André e Lüdke (1986, p.1-13), a pesquisa qualitativa tem cinco (5) características básicas:

- 1.A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2.Os dados coletados são predominantemente descritivos;

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa oferece, ao pesquisador, várias maneiras de abordar e se apropriar dos dados, o Estudo de Caso é uma delas. Os excelentes resultados das valiosas experiências de pesquisa no campo da Educação justificam que tenha sido escolhida essa forma de abordagem para o direcionamento desta pesquisa. Tal metodologia vem demonstrando seu potencial para apreensão de dados significativos que, em outras modalidades, não são detectados. A abordagem de pesquisa qualitativa oportuniza, ao leitor, fazer interpretações e conclusões que conferem à investigação novos significados.

4.2 UM ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa tem como objetivo central identificar, a partir dos dados do Projeto Pedagógico, do Regimento Escolar, das entrevistas e observações, estratégias utilizadas para a prevenção das dificuldades de aprendizagem dos alunos numa escola pública de Salvador. Por tal razão, a pesquisa de campo foi encaminhada pelos princípios metodológicos de um estudo de caso ao configurar uma direção investigativa de uma instituição do sistema municipal de educação de Salvador. Assim procedendo, será possível apreender dados múltiplos e complexos em sua dinâmica cotidiana atravessada de contradições, isto é, em seu estado natural para a descrição do fenômeno investigado.

Diante dos objetivos propostos no projeto, o entendimento é que se trata de uma escolha pertinente, vez que apresentou as melhores possibilidades de aproximação no campo da Educação. O estudo de caso revela eficácia na expressão de dados significativos da realidade observada. Ainda que não objetiva generalizar os resultados, vez que tem um enfoque específico, oferece dados ricos para possíveis estudos comparativos que poderão ampliar seus resultados para uma rede maior da realidade.

A abordagem escolhida tem como marco principal o estudo específico de um objeto, ou seja, um caso que deve ser bem delimitado. “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.17). Para tanto, no caso do presente estudo, faz-se necessário um contato estreito e prolongado do mesmo e, também, um conhecimento pessoal na efetivação das relações entre o pesquisador, os sujeitos e o espaço da instituição aos quais se destina a investigação.

O *estudo de caso* apresenta características significativas para o processo de produção do conhecimento: pretende a descoberta de novos elementos que surgem durante o processo; enfatiza a interpretação em contexto para melhor compreensão do objeto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; visa uma variedade de fontes de informações e dados. Permite também: diferentes pontos de vista da realidade e a utilização de uma linguagem clara, direta e bem articulada do caso.

Na compreensão de André e Lüdke (1986), o estudo de caso desenvolve-se em quatro fases:

- 1.Fase exploratória – é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessários para o estudo;
- 2.Delimitação do estudo – após identificação dos elementos chaves e os contornos aproximados do problema, o pesquisador poderá proceder à coleta de informações, através de instrumentos, mais ou menos estruturados e técnicas mais ou menos variadas de acordo com o seu objeto de estudo;
- 3.Análise sistemática e elaboração do relatório – analisar os dados coletados procedendo a sua transcrição em forma de relatório, para que se possa fazer um confronto entre teoria-prática;
- 4.Prática do estudo de caso – o estudo de caso ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’ encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Esses princípios propostos por André e Lüdke (1986) podem fornecer segurança de que o estudo de caso contempla os objetivos desta pesquisa. Seus

métodos facilitam investir no campo, apreendendo dados de interesse, no sentido de alcançar a profundidade e a riqueza de detalhes a que me propus nessa investigação. Não há pretensão nem objetivo de universalizar, o que não impede que os resultados sejam válidos e úteis para a análise de outras realidades.

4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para desenvolver esta pesquisa conforme as diretrizes de um *estudo de caso*, foram utilizados instrumentos adequados à apreensão dos dados que essa espécie de abordagem requer. A opção metodológica definiu a pertinência dos instrumentos a serem utilizados neste estudo que requer dados múltiplos e complexos.

Para obtenção desses dados, foram aplicados: *entrevista semi-estruturada*, por ser um instrumento que possibilita riqueza de dados para uma análise mais aprofundada e a *análise documental* do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. Além do *diário de campo*, espaço para as anotações diárias das observações dos discursos e das práticas dos Gestores e da professora. Como o *diário de campo* não se constituiu com instrumento central nem formal da pesquisa, não foi construído um guia para observação.

A entrevista semi-estruturada se adéqua às pesquisas de natureza qualitativa, permitindo fluir subjetividades que apressam posições, conceitos, valores e escolhas de cada sujeito.

4.4 MOTIVO DA ESCOLHA DO ESPAÇO

A escolha por uma instituição municipal de ensino de Salvador justifica-se, em primeiro lugar, pelo que ela oferece de atendimento com relação à abertura desse espaço para a realização de estudos por pesquisadores da área de Educação. Segundo, nela foi observada a prática da diversidade de

atividades, dentre essas, as mais importantes para interesse dessa pesquisa: estágio supervisionado; pesquisas e diagnóstico psicopedagógico de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Um terceiro motivo foi essa escola ter o perfil de espaço físico e organizacional que, apesar de ser de médio porte (638 alunos), corresponde a uma arquitetura própria para uma escola, obedecendo a padrões mínimos de qualidade. É composta por uma equipe técnica e pedagógica de profissionais que garante a existência de uma organização pedagógica e administrativa para um bom funcionamento. Foi também relevante observar a disponibilidade de recursos materiais para realização de trabalhos com os alunos, o que favorece os objetivos desta pesquisa.

Essa realidade já observada indica a possibilidade de possíveis práticas pedagógicas preocupadas com um projeto de educação para o mundo contemporâneo. No entanto, também entendo que só esses elementos não garantem a existência de um projeto de prevenção de dificuldade de aprendizagem. Daí ter sido considerado relevante o objetivo desta pesquisa.

4.4.1 Espaço da Pesquisa

A Escola Municipal João Carlos¹¹ ficou definida como espaço para essa pesquisa. Ela está localizada num bairro de classe média baixa da cidade do Salvador. É uma instituição de médio porte, atende uma clientela que carrega a complexidade da exclusão social, isto é, crianças que vivem em situação de risco social. Prestam serviços oferecendo ensino nos níveis de escolaridade da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Acolhem 638 (seiscentos e trinta e oito) estudantes, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com 23 (vinte e três) professores, uma diretora, três vices-diretoras, três merendeiras, quatro vigilantes que se revezam por turnos de trabalho e um porteiro.

¹¹ Por respeito à ética do sigilo de pesquisa, o nome da Escola, que aparece em toda dissertação, é fictício.

4.4.2 Descrição do Espaço da Pesquisa como Campo de Estudo

A Escola João Carlos, fundada em 1935, pertencia então à rede estadual de ensino, com a responsabilidade de dar conta do ensino fundamental (séries iniciais e de 5ª a 8ª série), sendo conhecida como a escola que, também, atendia crianças com necessidades especiais. Em 1998, foi municipalizada. A maioria dos seus profissionais foi relocada para escolas da rede estadual, e a prefeitura assumiu a instituição. Daí então passou a matricular crianças a partir de 5 (cinco) anos de idade, atendendo a Educação Infantil, no ano de 2009, matriculou crianças a partir de 4 (quatro) anos e as Séries Iniciais nos turnos matutino e vespertino, e no noturno, a partir de 2000, Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente denominado de Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

O documento que delibera os deveres e direitos dos sujeitos da instituição é o Regimento Escolar, 25 de maio de 2005, no qual encontrei o objetivo geral da instituição – Título I – Disposições Preliminares - Capítulo II, Parágrafo Único:

O objetivo desta unidade escolar respaldado no PDE é assegurar, a todos que acessam sua permanência, proporcionando-lhes um ensino de qualidade, onde haja cumprimento e desenvolvimento de conteúdos significativos, respeitando e valorizando sua cultura com o intuito de formar cidadãos críticos e transformadores.

No Título II – Da Gestão Democrática – Capítulo I - Art. 8º:

Conforme estabelecido nos artigos 14 e 15 da LBD 9394/96, a escola trabalha num regime de co-gestão, envolvendo os diversos segmentos da unidade escolar, garantindo o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas transformadoras, assegurando padrão de qualidade no processo ensino-aprendizagem, observados os princípios de participação efetiva, transparência nos procedimentos, responsabilidade no uso dos recursos públicos, construção coletiva da Proposta Pedagógica e valorização da escola como lócus privilegiado de produção de conhecimentos.

Além de traçar o objetivo geral e o conceito de gestão que rege a escola, esse documento delibera o calendário escolar, horário de funcionamento, atividades docentes e seus direitos, direitos do corpo discente, processo avaliativo e a organização por segmento de ensino. A leitura do Regimento da Escolar foi realizada para complementar o entendimento da concepção de gestão escolar democrática proposta pela instituição.

Nessa escola, trabalham 01 diretora, 03 vices-diretoras, 23 professores (02 são mantidas pelo Estado), 01 secretária escolar, 05 auxiliares de secretaria, 03 merendeiras, 05 auxiliares de serviços gerais, 04 vigilantes e 01 porteiro (noturno).

Quando participando da Atividade Complementar (AC), encontro dos professores com o coordenador, às sextas-feiras, a partir das 15 horas, com a finalidade de planejar e estudar, nos chamaram atenção os relatos de dificuldades na prática docente quanto a conseguir superar as dificuldades de alguns discentes. Até então nos não havíamos contemplado um contexto tão complexo. Os registros consistiam em fatos e acontecimentos emaranhados de histórias de vidas (das crianças) carregadas de sofrimento, violência e preconceito.

Após dois meses de leitura dos documentos, dois de observação em sala de aula e nos ACs, havíamos tomado consciência das infinitas variáveis que perpassam o contexto escolar e como são fundamentais para o diagnóstico e entendimento das crianças que não conseguem avançar no seu processo de aprendizagem.

Como descreve pesquisadores e estudiosos da área da educação e nos documentos oficiais, a realidade brasileira na maior parte das escolas da rede pública se caracteriza por falta de materiais didáticos, profissionais desqualificados, espaço físico precário, clientela carente, além de retratar os resultados da má qualidade do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a escola observada foge em alguns pontos a essa regra.

A Escola João Carlos atende crianças, jovens e adultos oriundos de bairros carentes e com índice de violência considerável. Está em boas condições de conservação seu espaço físico. As salas são amplas, com a desvantagem de serem atingidas pelos ruídos das ruas em volta da escola, mas o espaço externo não atende as necessidades das crianças. São 08 salas de aula,

01 diretoria, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 04 sanitários (sendo 02 – 01 masculino/01 feminino - para uso exclusivo dos discentes e adaptados para os que usam cadeiras de rodas), 01 cozinha, depósito de merenda escolar e materiais.

Os materiais didáticos são insuficientes, os professores queixam-se que muitas vezes é preciso fazer uso do extenso (mimeógrafo). A formação docente corresponde ao nível de graduação e pós-graduação. Nas reuniões de AC e no convívio cotidiano pudemos observar nos discursos, na realização dos planejamentos e nas práticas uma qualidade diferenciada na formação dos professores.

Os discentes convivem e interagem com a variada população da instituição e demonstram respeito aos funcionários, sobretudo à diretora, não demonstrando terror, mas, admiração pela pessoa. Observamos rigor com relação ao trânsito dos discentes nos variados espaços, pois havia uma preocupação com a integridade física dos mesmos. As regras precisavam ser cumpridas, mas nada que não transcorresse naturalmente.

Os estudantes permanecem na escola em apenas um turno. Os que integram o grupo de ginástica olímpica treinam no horário oposto à aula. Este grupo tem feito apresentações fora da instituição, e isso os incentiva a permanecerem no esporte. Um outro dado apreendido diz respeito ao nível de interesse dos discentes que participam ativamente de atividades que envolvem apresentações, criações e produções teatrais, raps, artes plásticas e dança.

Quando das observações em sala de aula, nosso interesse principal dirigia-se aos processos de aprendizagem no desenvolvimento das atividades educativas através do envolvimento e da receptividade das crianças. Ao mesmo tempo procuramos estabelecer relações de comparação dos princípios educativos da Escola com os registros dos documentos oficiais. Como também, na postura e na prática discursiva do professor ao propor as atividades comparado-as com o que consta no Projeto Pedagógico da Escola, em termos de prevenção de dificuldades de aprendizagem e ação efetiva.

Apesar do nosso empenho em interagir com as crianças nas atividades em sala de aula, com o intuito de despertar nos mesmos a prática reflexiva, a inquietação e os atos agressivos entre eles por muitas vezes dispersava a turma. As tentativas da professora desenvolvendo atividades diferenciadas a fim de

provocar a interação não impediam que as crianças sempre inquietas, “*Eles só ficam quietos se tiverem copiando o dever do quadro*” (fala da professora). Nesses momentos, a professora interrompia a atividade e passava tarefa no quadro para copiarem no caderno. Os discentes ficavam mais acomodados, mas não por muito tempo.

Durante esse período, houve interrupções, uma delas justificada pela convocação dos professores para o curso de formação continuada. Nessas circunstâncias, a rotina escolar era suprida com atividades recreativas. Tivemos a sensação de maior tumulto e inquietação, os discentes se agitavam ainda mais, principalmente durante alguma semana comemorativa com planejamento diferenciado de comemorações e apresentações.

A Escola João Carlos, além de estar atenta aos temas Diversidade Cultural e Estudos Afro-brasileiros, é também reconhecida quanto à seriedade e à competência com que o grupo de profissionais que ali atuam desenvolve suas atividades. As professoras nos encontros de AC demonstraram preocupação com a aprendizagem dos seus discentes, principalmente com aqueles que não estavam avançando no processo, e declararam suas angústias e impossibilidades em conseguir promover o avanço dessas crianças. Nas discussões, foi levado em consideração o contexto da clientela que atendiam, isto é, crianças que: não traziam os materiais, não faziam o dever, não se integravam à turma, nem às atividades, por falta de limites. Nesse universo, há unanimidade sobre a percepção do nível de violência entre eles.

Na sala de aula observada, as crianças que apresentavam o comportamento agressivo não demonstravam ter medo das conseqüências dos seus atos, como, serem mandados para a secretaria ou seus pais serem convocados para tratar da questão. Duas crianças chamaram-me atenção, um menino e uma menina. O desenvolvimento das atividades em sala dependia da presença ou da ausência de dois garotos. Quando um estava e quando o outro se ausentava, as atividades programadas aconteciam, mas, com a presença dos dois, havia uma espécie de contaminação em toda a turma gerando dificuldade para a professora controlar a dispersão e as brincadeiras que muitas vezes acabavam em briga.

Na entrevista com a diretora da escola, ela relatou a árdua tarefa de lidar com a sua clientela e mostrou conhecer os problemas que as crianças carregam.

São oriundos de bairros pobres com um contexto que se agrava pelo pertencimento familiar, isto é, são filhos ou parentes dos integrantes do tráfico de drogas e de assaltantes. As histórias são as mais diversas e, para mim, algumas foram chocantes, como o exemplo de dois garotos que presenciaram o assassinato da mãe dentro de casa.

Num relato da professora, ela demonstrou sua preocupação, que é também da escola, em conduzir positivamente a formação das crianças a seu encargo. As dificuldades das professoras em compreender e aceitar esses discentes têm sido um processo de construção. Em várias reuniões, ou mesmo em simples conversas, a diretora procurava sensibilizar as docentes no sentido de estabelecerem uma relação do lugar, dos vínculos e das condições onde residem seus discentes.

O entendimento e a aproximação com o contexto de precariedade de condições concretas de vida das crianças fazem com que a escola busque estratégias, alternativas para desenvolver um processo educativo de qualidade. A diretora, em conversas informais, durante o período de observação, declarou estar sempre presente na escola em contato com os funcionários, com os professores e, principalmente, com as crianças e suas famílias. Assim procedendo, ela acredita que pode estabelecer vínculos que facilitem conhecer cada criança, sua história de vida, suas dificuldades de aprendizagem a fim de dar-lhe um encaminhamento o mais acertado possível.

Uma outra estratégia posta em prática são os conselhos de classes com, pelo menos, um representante dos pais de cada sala, eleito pelos pais da própria turma. O Conselho Escolar é atuante, conta com a colaboração dos pais ou responsáveis nas atividades da escola sendo sempre solicitada. Esses têm livre acesso e são ouvidos e bem acolhidos pela instituição.

A escola oferece salas amplas com boa luminosidade, ventiladores, preza pela limpeza e pela organização dos espaços. Toda semana é planejado o cardápio da merenda escolar, de acordo com o que tem disponível na dispensa. Quando a prefeitura demora ou não envia algum produto, os professores e funcionários se reúnem para arrecadar o necessário para suprir a falta. As crianças merendam no espaço externo, coberto, que também é utilizado como espaço para recreação.

O Projeto Pedagógico da Escola persegue a formação, a construção da consciência do sujeito cidadão com direitos e deveres; sujeitos atuantes, reflexivos capazes de se posicionar e decidir perante a sociedade.

[...] formar indivíduos autônomos, criativos e participativos, conscientes dos seus deveres e direitos e capazes de agir democraticamente para contribuir na construção de uma sociedade mais justa para todos. (PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLA JOÃO CARLOS, 2002, p.1)

Foram variados os conteúdos formativos que me despertaram a atenção. Pouco a pouco fui me empenhando em apreender, nos discursos, onde estava a preocupação com a prevenção de possíveis dificuldades de aprendizagem.

A escola, no turno das minhas observações - vespertino, atendia a crianças de 05 a 10/11 anos de idade. A turma em que desenvolvemos a investigação foi a do primeiro ano de escolarização, com 25 crianças. Essa turma foi escolhida por ser o primeiro ano de escolaridade obrigatório estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura - Resolução N° 3, de 3 de agosto de 2005. Apesar de ser o primeiro ano de escolarização, a maioria das crianças é oriunda da turma de 05 anos de idade dessa mesma escola, fato que contribuiria para as análises realizadas nesta investigação.

Na entrevista e na prática da professora, da turma pesquisada, percebemos um entendimento fragilizado quanto aos processos de aprendizagem. No entanto, a coordenadora, com a diretora e com a vice-diretora deixaram evidente, em seus discursos, a compreensão e a preocupação com os referidos processos.

4.4.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os gestores e um professor do primeiro ano de escolarização obrigatória do turno vespertino da escola em estudo. Através das observações e dos seus discursos, eles se expressaram

sobre a importância que atribuem, no cotidiano, à aprendizagem dos seus estudantes, no que diz respeito a uma programação específica. Os discentes (crianças na faixa etária de 06 (seis) a 09 (nove) anos) são moradores das regiões de baixa renda próximas à escola.

4.4.4 O Microespaço – a sala de aula

A sala do primeiro ano de escolarização obrigatória, no turno vespertino, que acomoda 25 crianças, constitui o espaço privilegiado para esta pesquisa. Nesse ambiente, realizamos parte das observações. Um espaço físico amplo, sempre limpo, porém, não adequado para o número/idade das crianças que frequentam. Atende às necessidades da prática educativa tradicional, na qual os estudantes devem permanecer sentados todo o tempo. As mesas com duas cadeiras, onde as crianças se sentam em dupla, são arrumadas em filas com as mesas e duas cadeiras (as crianças se sentam em dupla).

A construção arquitetônica indica o cuidado com boa ventilação, pois as salas têm grandes portas laterais que ficam abertas, dando lugar a que poluição sonora oriunda das ruas seja um fator desfavorável para o andamento das atividades escolares. A sala no período matutino é ocupada por outra professora, os desenhos e as atividades das crianças ficavam expostos de forma organizada.

Antes de iniciar as leituras dos documentos oficiais e as observações em sala de aula, fomos apresentados à professora pela vice-direção. Na oportunidade, falamos acerca do trabalho que iríamos realizar na instituição, os objetivos que o motivavam.

No início das observações, nossa presença causou um pouco de estranheza, logo superada quando fomos apresentados no momento da roda, primeira atividade da rotina. Para que pudéssemos observar com maior naturalidade o que se passava em toda a sala, ocupamos uma carteira no fundo, não mantivemos aproximação com as crianças no intervalo (recreio). Nesse momento, a professora sempre vinha conversar conosco. Percebemos, nesse gesto, o interesse em justificar e explicar comportamentos da turma e as

atividades que desenvolvia. Essa professora é uma jovem de 36 anos de idade. Apesar de afetuosa, e de ser querida pelos alunos, deixou transparecer que não tinha controle sobre as crianças na maior parte do tempo observado.

Quando chegam na escola, as crianças ficam na área externa, assim que soa o horário de início das atividades, elas se organizam em fila e se dirigem para suas salas. A primeira atividade da professora é formar uma roda, com todos sentados no chão, para contarem as novidades, cantarem, rezarem. Após a roda, a docente solicita que uma das crianças venha até a frente para escrever, no quadro, a programação do dia, enquanto um escreve, os outros vão colaborando, lembrando as áreas de conhecimentos programadas para aquele dia da semana e consertando os erros na escrita das palavras.

Mesmo que temporariamente, não foi fácil nos fazer e sentir pertencentes, daquele espaço. Com as constantes visitas, fomos nos aproximando dos funcionários e das professoras. Das crianças, mantivemos um discreto distanciamento. Na sala, alguns vinham nos mostrar as tarefas, outros nos ofereciam desenhos, nos esforçávamos então a fim de não estabelecer maiores vínculos com os mesmos.

As meninas sentaram-se separados dos meninos. Ao perguntar à professora se os lugares eram marcados, respondeu que eram de livre escolha, algumas vezes ela determinava por conta de brigas, por dispersão ou por conversas paralelas.

4.4.5 A Rotina da Sala de Aula

Na maioria das vezes, os trabalhos eram realizados individualmente, os que terminavam primeiro podiam ajudar o colega, mas a professora alertava *“Pode ajudar, mas não é para fazer pelo colega.”* As crianças que apresentavam muita dificuldade em realizar a tarefa a professora ia, pacientemente, de uma a uma, auxiliá-las. Nesses momentos, as demais ficavam inquietas, mesmos aquelas que não tinham concluído dispersavam, além da inquietude, o momento era propício a brigas. A professora nem sempre estava atenta ao que acontecia, apenas interferia quando a situação se agravava.

Observamos que o ritmo das crianças era bem variado, enquanto uns poucos concluíam rapidamente, outros só com a ajuda da professora, outros nem chegavam a concluir. Verifica-se que um trabalho assim conduzido não contribui para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e demonstra a inexistência de ações planejadas no sentido dessa prevenção.

A professora expressava cansaço diante da situação. Procurava conversar com as crianças, quando não era possível, falava em tom mais alterado, em alguns momentos chegava a ameaçar punição – atitude exercida diante de comportamentos inadequados que iam de encontro ao que ficara estabelecido nos combinados da sala. Nos questionamos: se a professora não obedece os combinados pré-estabelecidos, como os alunos podem obedecer? A incoerência entre o que o professor fala e faz são considerados, segundo alguns estudiosos, uma constata na prática docente que pode não colaborar na aprendizagem dos estudantes. (MICARELLO, 2003)

No momento da leitura, a professora lia o texto solicitando que os alunos fossem repetindo com ela, depois, cada um lia uma frase, alguns se negavam a participar. Nessa atividade, as crianças também não se mantinham concentradas, era difícil a atenção e o silêncio. A professora queixou-se da não disponibilidade de livros de histórias na sala, e não presenciamos idas à biblioteca.

A prática da leitura não tinha objetivo claro, nem o preparo de um ambiente propício para desenvolvê-la. Na falta desse convencimento, o momento não era oportuno para livres decisões: alguns liam, mas a maior parte não. Fundamentalmente, não era despertado o clima de fantasia que envolve e incentiva as crianças dessa faixa etária, no trato com a literatura. Não havia interpretação do texto, enfim, não se chegava a nenhuma conclusão. Ao término da leitura, os alunos eram encaminhados a fazer o dever que vinha logo após o texto. Nessa passagem, sempre se estabelecia um ambiente caótico.

Durante a aula, não se permitem interrupções por outras pessoas, quando isso acontece, é com cuidado para não interferir no processo. Na hora do recreio, as crianças saem da sala e vão para a área externa onde é servida a merenda escolar.

O grupo está sempre inquieto e indisciplinado. A professora revela que, antes de sair para um curso de formação continuada, durante 30 dias, as

crianças eram mais concentradas e obedeciam. Quando esteve fora, duas estagiárias assumiram a turma. A primeira, logo na primeira semana, solicitou o afastamento. A segunda, com dificuldade, foi até o final do período. O grupo não permitia a presença de outra docente. Mesmo com o seu retorno as crianças, ainda, não “voltaram” a ser como antes.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados foram baseadas nas leituras do Projeto Pedagógico e do Regimento Escolar. Como instrumentos complementares, utilizamos os discursos dos entrevistados que entrecruzaram a problemática, com os dados das nossas observações e os fundamentos do quadro teórico apresentado no projeto de pesquisa. Para tal, foram definidas categorias de análise perseguindo a lógica da questão geral e dos objetivos da pesquisa.

Assim foram agrupadas as categorias coerentes com os objetivos da pesquisa:

5.1 Concepção de Gestão Escolar Democrática, expressa nos seguintes itens:

5.1.1 Concepção de gestão escolar democrática; 5.1.2 Papel do coordenador, do diretor e do professor na gestão escolar democrática; 5.1.3 Implicação na gestão da escola; 5.1.4 Experiência em gestão escolar democrática; 5.1.5 Sobre a formação dos gestores.

5.2 Concepção de Projeto Pedagógico, desenvolvida nos itens: 5.2.1 Concepção de Projeto Pedagógico; 5.2.2 Conhecer e participar da construção do projeto; 5.2.3 Processos de aprendizagem no Projeto Pedagógico da Escola João Carlos.

5.3 Concepção de Aprendizagem, através dos itens: 5.3.1 Concepção de aprendizagem; 5.3.2 Contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes.

5.4 Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem, tendo em vista: 5.4.1 Relação professor-aluno; 5.4.2 Desenvolvimento das atividades em sala de aula.

5.5 Concepção sobre Dificuldades de Aprendizagem, visto sob os aspectos:

5.5.1 Características que definem um estudante que apresenta dificuldades para aprender; 5.5.2 Encaminhamentos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

5.1 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

5.1.1 Concepção de Gestão Escolar Democrática

Ao definir-se essa categoria, o objetivo foi compreender o conceito de gestão escolar democrática na perspectiva dos entrevistados, pois o conceito de gestão pode influenciar o entendimento sobre a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Para tal, relacionamos o conceito expresso por cada entrevistado com os dados anotados sobre as práticas cotidianas no desenvolvimento das suas atividades escolares.

A **diretora** fala sobre a gestão escolar democrática da seguinte maneira:

[...] vê de forma macro [...] numa forma mais moderna de gerenciar, de administrar pessoas, pensando nas diferenças, numa forma de se preocupar acima de tudo com os resultados [...] vejo gestão não com uma preocupação única e exclusiva administrativa, que é um lado da gestão hoje, mas é uma preocupação maior com o pedagógico, é o foco maior no aluno[...]¹²

Para a **coordenadora**:

A gestão escolar [...] tem que ser uma gestão compartilhada [...] ela tem que ser democrática, [...] tem que ser feita em equipe, com todos os profissionais atuando, tem de ser junto com a comunidade escolar, [...] que é a administração da escola.

A **vice-diretora** conceitua a gestão escolar democrática como:

Uma parceria, comunidade, família, corpo docente, discente, a gente precisa de um apoio de todo o contexto escolar para que a gente possa fazer uma boa gestão, uma gestão participativa.

A **professora** diz:

[...] é todo um processo organizacional de uma escola. A gestão democrática ela passa pela questão da palavra da comunidade, da palavra do professor, palavra do aluno [...]

Percebemos que o entendimento de gestão escolar democrática para todas as entrevistadas superou o pensamento tradicional de uma direção administrativa da escola. Aponta a participação da comunidade escolar e extraescolar como fundamental na tentativa de construir uma proposta conjunta. Entre os gestores, apenas a diretora se colocou dando a maior relevância da gestão no que diz respeito aos sujeitos da aprendizagem. Além de explicitar uma visão de gestão não dirigida para a administração da instituição,

¹² Nesta pesquisa adotamos formatação diferenciada das citações com os trechos das entrevistas realizadas.

revela-se preocupada com a aprendizagem dos estudantes. Sua sensibilidade relativamente aos estudantes a seu encargo não se expressa, apenas, no trabalho e responsabilidade que lhes dedica, mas, também, nos vínculos afetivos que constrói com eles – um modelo assim de relação interativa.

Na literatura utilizada para nossa fundamentação, o entendimento de gestão escolar democrática contempla, além das concepções apresentadas pelos entrevistados, a necessidade de se refletir sobre as políticas educacionais que propiciam a operacionalização dos objetivos educacionais. Isso nos alertou para o processo em vigor da descentralização e da autonomia da escola e a formação permanente dos profissionais envolvidos na gestão.

Assim sendo, observamos que, nessa categoria analisada, os gestores não apresentam referências quanto às políticas públicas para a educação, o que confirma a tradição de que discussão política na escola é ainda tabu ou que seus gestores alimentam a alienação da neutralidade.

5.1.2 Papel do Coordenador, do Diretor e do Professor na Gestão Escolar Democrática

Os relatos dos entrevistados são equivalentes ao conteúdo correspondente à concepção teórica da *gestão escolar democrática*. Neles ficou evidenciada a importância da participação dos diversos grupos ligados à escola. Nessa perspectiva, foi necessário conhecer como alguns desses atores se posicionam em seus discursos.

Na compreensão da **diretora** da escola, todos têm papel de destaque nas decisões:

Procuró [...] fazer uma gestão compartilhada, [...], que todas as decisões sejam tomadas a partir da discussão com os professores, com os coordenadores, com todos. [...] determinadas situações você tem que exercer autoridade [...], todas as decisões normalmente partem dessa discussão do grupo.[...] na medida em que você participa, você se envolve e se compromete também.
--

Segundo a **coordenadora**:

[...] o coordenador [...] parte da gestão escolar também, [...] é o braço direito da diretora [...] muita gente acha que o coordenador não faz parte da gestão, [...], o poder está com a diretora da escola, é ela que está, [...] no ápice da pirâmide, mas todo mundo compartilha, todos ajudam e todos fazem parte dessa gestão.

A **coordenadora** considera-se participante na gestão, mas mantém a visão hierárquica do lugar da direção, concepção inicialmente contraditória, quando entendemos a gestão escolar democrática como um processo construído com participação igualitária. Todavia, a hierarquia é necessária mesmo em um gestão escolar democrática.

Seu discurso fica mais contraditório quando se reporta ao papel do professor

[...] sem o professor a escola não funciona, sem o professor não existe a gestão, porque vai gerir o quê? A diretora faz a gestão junto com os professores, então ele é importante, é fundamental.

Ao supervalorizar o professor, demonstra que não desconstruiu o valor hierárquico tradicional, não incorporando a lógica dos novos valores de uma gestão escolar democrática em que a sua função faz parte de um conjunto cooperativo tão valioso quanto aqueles que vêm com maior valia.

A **vice-diretora** considera que o

[...] coordenador precisa atuar junto, tanto na parte administrativa como na parte pedagógica e o professor tem obrigação tanto pedagógica, que é mais importante, o compromisso do profissional, que é importante que ele tenha.

A **professora** diferencia o papel da direção com o da coordenação, considerando que o diretor tem

[...] um papel mais de ouvidoria mesmo, de ouvir [...] e o coordenador [...] ele está mais para auxiliar o processo pedagógico [...]

Os discursos dos entrevistados demonstram entendimento da concepção da gestão escolar democrática e que é um dos fatores que garante a funcionalidade da instituição, mesmo com os problemas de políticas públicas, falta de material didático, entre outros. Apresentam as diferenças das funções de cada segmento – professor, diretor, vice-diretor, coordenação – porém têm nítido a importância do trabalho da gestão participativa para o sucesso da instituição.

5.1.3 Implicação na Gestão da Escola

Na configuração de uma *gestão escolar democrática*, a participação de toda a comunidade escolar é o princípio básico, entretanto esse princípio por si só não garante que os sujeitos se sintam pertencentes ao processo. Por isso, questionamos a professora e a coordenadora qual o seu sentimento de pertencimento na gestão da escola.

A **professora** afirmou:

Sim, eu acho que sim.[...] na Prefeitura você tem uma eleição para a direção, no Estado você não tem, [...] Se eu estou optando, então você acaba participando de todo o processo e você acaba se sentindo parte.

A **coordenadora** relata que se sente integrante ativa da gestão, inclusive:

[...] atuava nessa área de desenvolver pessoas, então eu trabalho numa escola hoje onde a direção tem essa mesma visão.

As entrevistadas declaram satisfação em trabalhar em um espaço que privilegia a participação de todos no processo, sentem-se implicadas quanto aos resultados das decisões da instituição. Fato que reafirma a necessidade das escolas públicas transpor as propostas teóricas para o fazer do cotidiano escolar.

O sentimento de pertencimento proporciona uma interligação responsável entre os profissionais da escola, os alunos e o bom desenvolvimento da aprendizagem. Esse conjunto é uma das ferramentas para a construção de uma proposta para prevenir dificuldades de aprendizagem.

5.1.4 Experiência em Gestão Escolar Democrática

O conceito de *gestão escolar democrática* vem sendo discutido desde meados do século XX por estudiosos, como, Teixeira (1996) e Freire (1967; 1991), porém a preocupação e a necessidade de transpor como política pública para prática é julgada recente na história da educação brasileira.

Essa é uma realidade que fica explicitada no relato dos entrevistados.

A **Diretora** descreve sua posição quanto a essa nova perspectiva de direção de uma escola pública na qual está implicada:

[...] Esse trabalho era um desafio até porque eu não tinha preparo para mim técnico nenhum, eu fiz Pedagogia com supervisão escolar que era bem definido, [...] ficava bem claro quem era o administrador, [...] aquilo que eu não aceitava por parte de alguns gestores que se portavam na verdade como verdadeiros administradores escolares, então eu procurei não cometer o mesmo erro.

A **vice-diretora** declarou que, nas escolas em que trabalhara anteriormente não havia participado de gestão escolar democrática, passou a conhecer quando foi transferida para a escola da pesquisa.

A **professora** disse nunca ter participado de uma gestão escolar democrática:

[...] essa forma de gestão democrática eu vim observar dentro da Prefeitura porque, [...] no Estado [...] antigamente entravam por indicação, [...] é totalmente diferente. [...] se ela faz parte dessa comunidade, ela sabe quais são as necessidades reais dessa comunidade.

No discurso da professora, observamos a consciência da sua posição como uma diretora que não corresponde ao modelo da tradição. Isto é, não é uma escolha imposta na escola por interesses políticos alheios aos interesses da comunidade à qual a escola atende. Sua legitimidade aumenta quando se sente implicada, responsável diante do seu conhecimento da realidade da comunidade. Essa sua visão dá conta do que é ser gestora de uma *escola pública* que se propõe de forma consciente ser democrática no sentido de para quem ela se dirige e de quais os interesses que deve defender.

5.1.5 Sobre a Formação dos Gestores

Nessa categoria, procuramos informações sobre a prática em gestão escolar democrática. Especificamente, queríamos saber se, caso a escola apresentasse a configuração referida no item anterior, teria sido implantada na prática da escola por “intuição” dos seus quadros ou os profissionais haviam sido submetidos a cursos de formação para gestores de escolas.

Fomos informados de que a direção da escola fez um curso de pós-graduação na área, todavia, para se candidatar ao cargo, é exigido fazer o Curso de Gestores promovido pela Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria

ainda exige que os futuros gestores, após o curso, sejam avaliados. Após esse procedimento, a direção passa por um processo de eleição para, assim, poder assumir o cargo. O mesmo está previsto para o cargo de vice-diretora, o que difere é que a carga horária desta última é dividida, um turno em sala de aula e outro na vice-direção.

A coordenadora faz suas considerações a respeito da sua legitimidade no cargo, considerando-se competente por ser especialista em Recursos Humanos. Para ela, tal formação lhe confere conhecimentos sobre as concepções que sustentam a proposta de Gestão Escolar Democrática, sentindo-se, portanto, apta para exercê-la.

A professora fez o curso de pós-graduação em Gestão Escolar Democrática. No entanto, demonstrou não estar inteirada das temáticas trabalhadas nessa especialização. Fato estranho, mas por ela declarado.

As informações nesse quadro reafirmam a importância da formação dos profissionais envolvidos na instituição diante de uma realidade de transposição de modelo para que o novo modelo passe da teoria à prática. Intuir sobre algo e aplicar não é uma opção que garante a eficácia do processo. Nesse caso, é fundamental que os profissionais sejam qualificados para que tenham condições de atuações com competência, clareza e intencionalidade na organização, no planejamento e no desenvolvimento da gestão escolar democrática. Só assim é possível conciliar os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos que envolvem essa proposta.

5.2 CONCEPÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO

5.2.1 Concepção de Projeto Político Pedagógico

Ao assumir o que a instituição se propõe realizar através do projeto pedagógico – instrumento legitimado, cada gestor encontra-se numa posição de autonomia em sua prática que só vai aumentar o potencial do processo de descentralização escolar. Vejamos a compreensão de cada entrevistado.

Diretora – O projeto político-pedagógico realmente é a cara da escola, é aquilo que a escola coletivamente se propõe a fazer, [...] na verdade o raio-X da instituição.

No momento em que a diretora foi indagada sobre a existência de um projeto anterior a sua posse e sobre qual a sua conduta com relação ao projeto encontrado na escola ela respondeu:

Tinha, [...] mas de uma forma muito mecânica, [...] era simplesmente um documento [...] nós procuramos passo a passo construir esse projeto. [...] através de questionário a gente foi pegando a colaboração de pais, professores, discutindo, deixava bilhetinhos em cima das mesas, [...] sempre tendo as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação [...] e outros documentos legais, [...] A escola já tinha uma história, [...] elas foram se agregando e comungando dessas idéias de trabalhar com a inclusão, com a diferença, então foi dando formatação ao trabalho [...]

Através dessas falas, fica evidenciada a consciência que a diretora tem do processo de construção do projeto pedagógico. Afirma ter encontrado um projeto, mas apenas perseguir o que já está pronto é uma forma mecânica. Cada escola deve, conforme sua realidade, encaminhar o projeto sem perder de vista os princípios que o compõem. Como fazer valer esses princípios é uma tarefa que deve ser conduzida por cada direção de acordo com a realidade.

A **coordenadora** foi questionada sobre seu entendimento a respeito do Projeto Pedagógico da Escola:

[...] no nível de projeto político-pedagógico eu acho que há ainda muito a desejar, [...] todo mundo fala, no nível de discurso [...] mas se você chegar a qualquer escola e pedir esse documento, e perguntar, você não vai encontrar [...] existe ainda uma confusão muito grande do que é um projeto, o que é um programa, o que é um plano, [...] elas botam no papel e esquecem. [...] a coisa ainda está muito no papel. [...] na prática quando você começa a conversar com o grupo, você vê que nada daquilo que está colocado na faixa está sendo executado. E as pessoas nem percebem, botaram ali e pronto [...]

Apesar de demonstrar compreensão do que seja um projeto pedagógico e critica as escolas que não têm ou as que têm, mas ninguém conhece, ela se põe meio desconfortável na situação quando afirma ainda desconhecer o projeto da sua escola:

Não, não conheço o projeto político-pedagógico da escola.

Num outro momento da entrevista, ela esclareceu essa falta explicando que é nova na escola, mas esse fato não justifica esse seu desconhecimento, pois logo após sua posse na escola deveria inteirar-se desse projeto para poder dele ser integrante e colaboradora.

Já a **vice-diretora** se mostrou mais segura, quanto ao entendimento do que seja um projeto pedagógico e sua importância. No caso específico da escola que atua, ela participou do processo de construção do mesmo,

colaborando para garantir a participação dos pais, alunos, funcionários técnico-administrativos, pessoal de apoio (merendeira, vigilante, serviços gerais), professores, e também com contribuições teóricas. Relatou com segurança:

É um projeto que precisa ser feito por toda a comunidade escolar. [...] é muito complicado [...] precisa ser feito uma parceria, é preciso que todos participem, [...] a gente sabe que isso é uma utopia [...] mas que precisa que o professor tenha conhecimento [...] são as pessoas que fazem parte, apoio, o pessoal de apoio, as famílias, os alunos. [...] chamo assim: a radiografia da escola. Se a gente não revelar ela perfeita, vai ficar pontos obscuros, [...] não vai descobrir os problemas, vai sempre passando por cima. [...] a gente aqui não guarda nada escondido, [...]

Observa-se que sua concepção de um projeto pedagógico para uma escola deve processar-se de forma democrática, responsável e consciente da realidade em que a instituição está inserida. Deixa claro o seu repúdio, no que diz respeito ao jogo político tradicional em que as escolhas para gestores das instituições escolares eram baseadas no poder e no prestígio das indicações políticas. Mesmo com os limites de hoje, essa foi uma prática abolida para a necessária transparência de todo o funcionamento da instituição.

No discurso da **professora**, sua concepção a respeito do que é um projeto pedagógico está relacionada ao momento em que foi nomeada para essa escola. Quando chegou nesta instituição o mesmo encontrava-se em fase de construção, o que propiciou sua contribuição. Assim ela nos apresentou seu entendimento e sua experiência como integrante na constituição desse Projeto:

[...] O projeto pedagógico [...] de mostrar realmente o processo dessa escola. [...] diria que seria um retrato escrito da própria escola [...] foi retirado a idéia central da escola, a visão do professor com relação a essa escola, [...] e também a comunidade foi incluída dentro desse projeto, e assim sucessivamente, a forma de pensar desses atores.

Mais uma vez, foi garantida e reafirmada na descrição da professora a relevância e a validade do projeto pedagógico ser concebido pelos integrantes da escola. Assim, é reconhecida a importância de que todos devem conhecer a proposta pedagógica da instituição, para que possam compartilhar contribuindo no desenvolvimento das atividades propostas. Todavia, não ficou explicitado que a construção coletiva e o conhecimento do projeto pedagógico podem assegurar sucessão de resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

No Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002, p.2), fica definida a importância e a concepção de tal projeto para a instituição, ressaltando a indispensável construção desse documento para afiançar o sucesso da escola:

[...] destaca-se a necessidade da construção de um Projeto Pedagógico, uma vez que tal projeto, na medida em que expressa a história da unidade escolar, sua identidade e a de seus alunos, educadores e funcionários, o conjunto dos seus currículos e métodos, seus anseios, problemas, necessidades e contradições, além das relações sociais existentes dentro dela, é que vai dar conta das ações pedagógicas imprescindíveis para a viabilização do processo ensino-aprendizagem.

5.2.2 Conhecer e Participar da Construção do Projeto

A análise dessa categoria corresponde às reafirmações dos discursos das entrevistadas no que dizem respeito às suas efetivas compreensão e participação na configuração do Projeto Pedagógico da Escola João Carlos.

Apenas a coordenadora da escola disse não ter participado da construção do projeto não ter conhecimento de sua existência. Sua justificativa dirigiu-se ao fato de ela ainda não fazer parte ainda do quadro de funcionários da escola quando esse foi constituído. Seu tempo de serviço na escola é de apenas 06 (seis) meses (dado já apontado no item anterior).

Esse fato é pertinente, contudo não justifica seu desconhecimento do projeto, inclusive, tal postura contradiz o seu discurso que afirma a importância desse conhecimento. Assumir uma função na escola exige conhecer o regimento e o projeto pedagógico. Estes são instrumentos que orientam e apresentam a escola. Somente mediante essas informações, será possível analisar, refletir e interpretar a dinâmica da instituição, comparando com a prática adotada para poder se posicionar e agir diante do contexto, principalmente para contribuir com ações de prevenção de dificuldades de aprendizagem.

É um paradoxo, na concepção de gestão escolar democrática, o coordenador ou qualquer outro profissional atuar em uma instituição escolar sem conhecer, por um lado, a história da escola e o contexto da comunidade que atende. E, por outro, se inteirar de forma crítica das diretrizes, das regras e dos pressupostos filosóficos e educacionais do projeto pedagógico de cada escola.

5.2.3 Processos de Aprendizagem no Projeto Pedagógico da Escola João Carlos

Nessa categoria, recorreremos à apresentação e análise de alguns capítulos e artigos concernentes ao Projeto Pedagógico e ao Regimento Escolar da Escola João Carlos. Como pode ser observado, nos relatos das entrevistas não há uma clareza com respeito à aprendizagem do aluno.

Nos registros de leitura do Regimento Escolar ficam explícitos deveres, direitos que regem a instituição, no entanto, não encontramos nenhum item que trate diretamente sobre a aprendizagem.

No Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002, p.4), construído coletivamente, contém os pressupostos que sustentam e orientam o pensar e a prática pedagógica da escola. Na seção Referencial Teórico, trata da aprendizagem. Veja o que a Escola pensa a esse respeito:

Segundo a perspectiva construtivista de aprendizagem, é partindo da sua própria realidade, dos seus conhecimentos prévios, que o educando, efetivamente, vai descobrir e criar por si mesmo novas relações entre objetos e fatos, buscando explicitá-los. Orientados por essa concepção metodológica de tradição dialética – nossa proposta pedagógica sugere, neste sentido, que se parta do momento atual. Do educando, do que ele já sabe, suas expectativas, sua visão de mundo, seu universo vocabular, respeitando desta forma, suas marcas sócio-culturais e afetivas.

Para sustentação dessa proposta, no entendimento do grupo que construiu o projeto, é necessário apresentar objetivos condizentes, para tanto afirma que:

[...] assumindo os pressupostos de uma educação construtivista, temos como objetivo garantir ao aluno da nossa escola a aprendizagem de saberes e habilidades necessárias para a vida em sociedade, levando em conta suas dimensões cognitivas, físicas, afetiva, social e cultural, uma vez que concebemos o indivíduo como um todo integrado [...] (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA JOÃO CARLOS, 2002, p.4)

No conjunto desses trechos, fica visível a preocupação com um processo de avaliação *construtivista*, no entanto não está atrelado a um processo de aprendizagem que correspondente a esse princípio.

5.3 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

5.3.1 Concepção de Aprendizagem

A importância dessa categoria diz respeito às suas interferências nos processos de aprendizagem, por isso indagamos aos entrevistados qual o significado, para eles, de aprendizagem. As construções conceituais expressas demonstram ser amparadas no senso comum, sem preocupação com referencial teórico que respalde sua compreensão.

Essa é mais uma contradição com respeito ao Projeto Pedagógico da Escola que se reporta constantemente aos princípios construtivistas. Os discursos dos gestores entrevistados demonstram desconhecimento do conteúdo teórico que embasa suas práticas. Ficou evidenciado que há novas práticas no cotidiano da escola, mas permanece a falta de uma substantiva competência teórica nos educadores, o que pode se traduzir em contradições quanto aos princípios de uma teoria e suas práticas. Um exemplo disso: avaliar de forma construtivista e o processo de aprendizagem não perseguir o mesmo princípio, fato esse anotado na sala observada durante as atividades de leitura.

A aprendizagem na visão da **diretora**, confirma essa avaliação. Vejamos:

[...] é quando ele é capaz de poder se virar, de poder se defender, de poder interagir, de poder ser crítico, então eu acho que nesse momento a gente pode dizer que ele adquiriu conhecimento, que ele adquiriu uma competência, [...]

Quando questionada de como se produz o conhecimento, ela responde:

Na interação, [...] ninguém é tábula rasa, [...] ele traz esse conhecimento dele na interação com o outro e com o que é apresentado, [...] o que lhe é mediado, [...]

Já a **coordenadora** diferenciou conhecimento de informação, sua compreensão, contudo, não se sustenta em um referencial teórico:

[...] conhecimento é diferente de informação, não é? [...] eu estou informado, mas não significa que eu aprendi, [...] eu adquiri aquele conhecimento quando na verdade eu passo por um processo de aprendizagem significativa, [...] O conhecimento ele tem de ser experimentado, tem de ser vivenciado, para poder ser adquirido porque senão vai ficar a nível da decoreba, [...] não conheço.

Para a **coordenadora**, deste modo se processa a aprendizagem:

[...] tenho que conhecer o objeto, atuando [...] como sujeito do processo, [...] me apropriando do objeto [...]

Na visão da **vice-diretora**:

Aprendizagem é toda busca pelo conhecimento[...]

Para a **professora** o educando passa por etapas para poder aprender-conhecer:

Eu acho que aprender passa pela questão do observar, do ver, [...] não precisa ter um conhecimento acadêmico, esse não é o único conhecimento que tem, pode até ter valor na nossa sociedade, mas ele não é o único [...]

O Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002, p.3) faz menção às teorias que embasam o processo de aquisição do conhecimento:

Nossa Proposta Pedagógica pretende atender às necessidades básicas de aquisição de conhecimentos, habilidade e valores dos nossos alunos, ao mesmo tempo em que busca considerar as expectativas de sua família. Nele explicitamos a reflexão crítica que fizemos acerca da situação educacional atual da nossa unidade de ensino e deixamos clara a nossa opção pelas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e pelos fundamentos do Sócio-construtivismo uma vez que tais teorias nos possibilitam uma reflexão crítica a respeito da instituição escolar e em relação a como acontece o processo de aquisição do conhecimento por parte do sujeito que aprende.

Nesse discurso, o sujeito é visto como construtor desse conhecimento em uma relação de interação com objeto a ser conhecido. Nos posicionamentos das entrevistadas, percebemos uma aproximação do que apresenta o Projeto. A diretora, a vice-diretora e a professora entendem que o conhecimento acontece em processos de experiências do sujeito com o meio, ao mesmo tempo defendem que esse processo se dá através da interação a qual prepondera sobre a experiência – o presenciar como primordial para o conhecimento.

A experiência é um dos fatores para aprender-conhecer, esta experiência se diferencia de acordo com as concepções teóricas. Se nos basearmos no pensamento empirista, à experiência é determinista, molda o

comportamento do sujeito através dos estímulos pré-determinados pelo meio. Contudo, ao falarmos de experiência na concepção construtivista, estamos considerando que essa experiência é um processo de interação ativa entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, que resulta em construção do conhecimento. Segundo Charlot (2000), conhecimento é o resultado de experiências pessoais, provido de qualidades afetivas e cognitivas, é intransmissível, é a primazia da subjetividade.

A coordenadora estabeleceu a diferença entre informação, que segundo ela não garante a aprendizagem, e o conhecimento, que assegura a aprendizagem, considerando que o sujeito conhece quando está inserido em uma aprendizagem significativa.

Na visão de Charlot (2000), informação é um dado exterior ao indivíduo – objetivo, já o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, provido de qualidades afetivas, cognitivas, é intransmissível.

Para Ausubel (apud Moreira, 2001), aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo e permite que esse estabeleça relações.

Assim, verificamos que os conceitos de informação, conhecimento e aprendizagem significativa nos relatos da coordenadora, da diretora, da vice-diretora e da professora são inconsistentes.

5.3.2 Contribuição no Processo de Aprendizagem dos Estudantes.

No item 5.3.2, as entrevistadas confirmaram seu entendimento sobre a importância da participação de todos na construção de uma gestão escolar democrática. Decorre desse entendimento a expectativa de que as mesmas reconhecem que também devem contribuir para apreensão do conhecimento dos estudantes. Vejamos como cada um se posicionou:

A diretora:

[...] a parte mais importante da escola [...] é a questão pedagógica, [...]

[...] a gente fica sem muita possibilidade de estar junto com o professor até em sala de aula [...] Além do momento de AC a escola estabeleceu os conselhos de classe, [...] nesse conselho de classe o aluno é avaliado aluno por aluno, isso na presença do pai, do líder de sala normalmente, do professor, do coordenador pedagógico e a direção da escola [...] Você percebe a troca porque aquilo é uma avaliação, [...] E é aí que a gente ouve o professor no aspecto de dificuldade de aprendizagem, [...] é quando ele coloca por que aquele aluno não está aprendendo, quando ele traz a queixa do aluno. [...] a gente procura fazer essa mediação junto com o professor, [...] é a forma como eu tenho para contribuir. [...] qual a dificuldade desse aluno inclusive fazer alguns encaminhamentos, [...]

As afirmações na entrevista da gestora demonstram preocupação com a necessidade de acompanhar cada aluno no seu processo de aprendizagem. Na sua prática, ela se propõe de cooperar com o professor na tentativa de afastar os entraves às aprendizagens das crianças, acreditando que ações conjuntas ajudam a promover o ensino e superar as dificuldades apresentadas pelas crianças. Mais uma vez, ela confirma o desconhecimento sobre a teoria que trata do desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1983; 1995).

Para a **coordenadora**, sua contribuição nos processos de aprendizagem dos alunos perpassa pela necessidade de trabalhar com assuntos do cotidiano, quando afirma:

Eu procuro sempre dizer aos professores assim: trabalhe com assuntos que na verdade diz respeito ao aluno, o dia-a-dia do aluno, com as coisas que eles estão vivenciando, que eles conhecem porque não adianta estar falando coisas que eles nunca ouviram falar, que eles não conhecem, que aí vai ser mais difícil.

Demonstrou que utiliza de uma metodologia própria:

[...] Eu deixava o aluno falar, [...] construindo junto com eles mesmo. [...] A sala inteira se motivou para falar, o assunto foi violência, falando do dia-a-dia deles, [...], então só interessava a eles aquilo que era a realidade deles: a violência.

A **professora** não explicitou na sua fala qual a sua contribuição:

[...] a maior característica do professor nesse processo é a humildade [...] o professor já fala por osmose, [...] você ouvir o outro é uma coisa muito complicada [...] de que forma eu contribuo para esse processo, é tentar ouvir esse aluno, ouvir qual a real necessidade dele para que eu possa entrar nesse mundinho e tentar trazer ele para esse mundo de conhecimento padrão, dessa escrita padrão, dessa leitura padrão, mas a partir dessa criança.

A professora considera que o exercício da escuta é importante para colaborar com a aprendizagem do conhecimento das crianças. De fato, é necessário, pois, ao ouvir o aluno, tem-se condição de saber o que pensa, como processa as informações e os conhecimentos que estão sendo trabalhados para se proceder com intervenções direcionadas ao foco. Segundo as concepções psicopedagógicas (VISCA, 1987; VISCA e VISCA 1999; BOSSA, 2000; FONSECA, 1995) o exercício da escuta atenta por parte do professor oferece

condições de acompanhar e encaminhar as crianças com procedimentos adequados a cada situação. Porém, observamos que, na prática dessa professora, a escuta atenta quase não ocorre.

Outra passagem que nos chamou a atenção foi o entendimento da professora sobre o que a criança deve aprender e como deve aprender: ***“que eu possa entrar nesse mundinho e tentar trazer ele para esse mundo de conhecimento padrão, dessa escrita padrão, dessa leitura padrão, mas a partir dessa criança.”*** (grifo nosso). Há nessa afirmação uma visão do mundo da criança como “mundinho”, indicando que para ela válido é o mundo dos conhecimentos padrões, posição que valoriza a aprendizagem conteudista e mecânica.

Não se quer dizer, com isso, que a criança deva ficar centrada no seu mundo, nas experiências em seu dia-a-dia. O aluno deve e precisa avançar. O objetivo é que ele desenvolva suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais conectadas aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, relacionando com a sua história, com as suas experiências, assim é possível presenciar sujeitos construtores e conhecedores.

Recuperando as falas de cada uma das entrevistadas, concluímos que, para a diretora, contribuir na aquisição de conhecimento dos estudantes é estar presente no cotidiano da escola, isto é, participar, integrar, interagir com os professores, discutindo, refletindo, sugerindo acerca das práticas pedagógicas, bem como acompanhando o desenvolvimento de cada sujeito para proceder com encaminhamentos pertinentes a cada situação.

No entendimento da coordenadora e da professora, ouvir os estudantes ajuda a perceber o que eles precisam e o que querem aprender, daí consideram que é possível contribuir para o conhecimento. Quando identificadas as dificuldades de aprendizagem, busca-se ajudá-los, mas, escutar e colaborar não são suficientes. É necessária uma *escuta* e uma *ajuda* sustentadas em referenciais teóricos em uma prática pedagógica pertinentes a cada situação. O que falta à Escola João Carlos é uma prática entrelaçada com o real significado da Teoria Construtivista contemplada no projeto pedagógico que ela própria construiu.

Reconhecemos a importância do ouvir e conhecer cada estudante como ações que ajudam no processo de construção do conhecimento, todavia, não

bastam. Faz-se necessário o apoio de uma fundamentação, ou seja, o conhecimento mediante estudos e pesquisas que explicam o desenvolvimento humano. Ao educador, cabe inteirar-se: das características de cada fase da vida, da construção das estruturas cognitivas, do processo ensino-aprendizagem, das relações professor-estudante e escola-família e dos pressupostos filosóficos da educação.

Esse cabedal teórico vai propiciar uma prática pedagógica consciente e com intencionalidade clara. Tal prática irá favorecer o desenvolvimento de um planejamento de atividades que contemplem o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes, acatando uma perspectiva preventiva e em determinadas situações, dando lugar a que se aja adequadamente com os sujeitos que apresentem alguma dificuldade no processo de aprendizagem. A fundamentação teórica é necessária para todos os profissionais envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo da Fundamentação Teórica do Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002) explicita-se o como promover a aprendizagem:

Se queremos fazer de nossos alunos verdadeiros cidadãos, capazes de pensar por si só fazer escolhas e tomar decisões, nós, educadores, teremos que lhes dar condições de ser autônomos, levando-os a resolver seus problemas e evitando dar-lhes respostas prontas. (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA JOÃO CARLOS, 2002, p.4)

Não podemos perder de vista que a conquista dos objetivos propostos para o alcance de um ensino de qualidade depende não apenas da seleção criteriosa dos conteúdos a serem trabalhados, mas também da adoção de uma metodologia que favoreça a formação de um cidadão autônomo e participativo. Não podemos esquecer que a inter-relação existente entre objetivos-conteúdos-métodos que deve ser sempre subsidio a reflexão sobre como ensinar determinado conhecimento visando que apropriação deste conhecimento pelo aluno se dê de forma crítica e construtiva. [...]

[...] Assim, o educador, ao trabalhar com uma concepção de conhecimento que identifica o educando como agente de seu processo de aprendizagem deve adotar orientações didáticas que possibilitem aos seus alunos a construção coletiva de conhecimentos novos, a partir de uma relação dialógica entre eles. (ibid, p.9).

O Projeto apresenta, teoricamente, que, para as crianças aprenderem, é necessária uma prática que valorize a ação do aluno no processo. Entretanto, não há especificidade de como o sujeito, na evolução do seu desenvolvimento, aprende, quais os requisitos físicos, psicológicos-afetivos, cognitivos,

biológicos necessários a cada momento da progressão humana na aprendizagem. Esse entendimento possibilita à escola, ao professor, pensar e planejar uma prática pedagógica direcionada ao seu público promovendo a aprendizagem e não o inverso.

5.4 PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nessa categoria, buscamos apreender através da dinâmica da sala de aula observada, da entrevista com a professora e dos dados do Projeto Pedagógico da Escola, indícios de preocupação em promover atividades que levassem à aprendizagem, ou seja, evitando dificuldades para o aprender.

Nas observações na sala de sala, verificou-se um ambiente de inquietação, agressões entre as crianças e pouca atenção nos momentos das atividades propostas pela professora. Havia uma preocupação por parte da docente em convocar as crianças a interagir com os temas que estavam sendo trabalhados, entretanto apenas algumas delas participavam. O ritmo dos trabalhos era bem irregular, diversificados, enquanto uns já haviam terminado as atividades, outros não tinham nem começado, e a professora não conseguia, ou era impossível, atender a essa diversidade.

Um outro fato que nos chamou atenção foi nos momentos em que a turma estava conversando, barulhenta, sem prestar atenção. A professora parava a atividade que estava desenvolvendo, falava mais alto solicitando silêncio e escrevia no quadro para as crianças copiarem. Em tal circunstâncias, ela dizia: “Se não vai com Piaget, vai com Pinochet”. As crianças ficavam quietas, copiando a atividade.

Nesses momentos, nos questionávamos o porquê das crianças ficarem quietas com uma atividade tão mecânica. A mesma pergunta fiz à professora. Ela respondeu com uma possível interpretação. Para ela, os pais das crianças têm a cultura de que ir à escola é copiar e responder dever, acreditando, portanto que essa crença seja transmitida para os filhos e se reflete na escola.

Veja o que a **professora** relatou sobre as atividades que desenvolve em sala de aula:

A partir de um planejamento, [...] aquele planejamento não está se adequando [...] faço uma mudança [...] Existe [...] uma avaliação diagnóstica, [...] percebo o nível de escrita desses alunos, [...] O meu trabalho é tentar pegar esse lado, inclusive jogar num nível de escrita um pouco mais avançado para daí eu tocar o barco. [...] eu estou fazendo o seguinte: a cada dia eu pego um número X de crianças e dou uma atividade onde eles possam fazer sem o meu auxílio.

Ficou evidente a preocupação com a aquisição da leitura, a professora, em nenhum momento, se reporta às atividades que de um modo geral, desenvolve em sala. Essa prática não foi vista na turma na qual fizemos as observações no período de maio a julho de 2009. Mesmo assim, como ela descreve, essa atividade de leitura fez-me lembrar dos momentos de leitura que realizava na sala que observamos. Primeiro, a professora lia todo o texto, depois ia solicitando a cada aluno que lesse uma ou duas linhas, aqueles que sabiam ler liam, os que ainda não, recusavam-se. Quanto a isso, não notamos preocupação por parte da docente, e nenhuma atitude era tomada diante das recusas por parte das crianças.

Os momentos de leitura são indispensáveis no cotidiano da sala de aula para a aprendizagem, seja em qualquer área – português, matemática. Porém, uma prática monótona, cansativa, sem envolvimento dos alunos e sem sentido não colabora para o aprender, o que sugere uma dificuldade de ensinagem (POLITY, 2002). Deve criar-se o hábito da leitura como necessário para a inserção no mundo do conhecimento, para se comunicar com outras pessoas, para viajar no mundo da imaginação, para recriar e não somente decodificar palavras.

O Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002) enfatiza a importância dos conhecimentos que o professor deve reportar-se para desenvolver as atividades em sala de aula, considerando diversos aspectos que envolvem diversos aspectos do processo de aprendizagem. A função diagnóstica, mencionada no projeto, constitui um fator importante em uma prática de prevenção das dificuldades de aprendizagem, quando bem utilizada.

Vejamos, na íntegra o que recomenda o Projeto Pedagógico da Escola (2002):

[...] as orientações didáticas por ele adotada devem estar estritamente vinculadas aos princípios de aprendizagem, no sentido de serem significativas para seus alunos, provocarem a sua motivação, aproveitarem-

se de suas experiências anteriores, estimularem a sua participação/expressão de sua opiniões e sentimentos tudo isso respeitando o estágio cognitivo em que se encontram, assim como seus interesses, sua história pessoal e cultural e suas diferenças individuais. [...]

A função diagnóstica é mais importante porque é ela que demonstra o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem traçada pelo professor, possibilitando, dessa forma, a identificação dos progressos e dificuldades do educando e, ao mesmo tempo, a atuação do professor. (idem, p.9)

A adoção de uma metodologia que torne eficiente a prática pedagógica exige do professor um conhecimento, além dos conteúdos a serem trabalhados, também das características do desenvolvimento dos seus alunos, das particularidades, desejos e necessidade de cada faixa etária e suas formas específicas de aprender. (ibid, p.19)

Em algumas passagens, tal Projeto Pedagógico (2002, p.10) apresenta propostas que contribuam para uma prática que favoreça a aprendizagem dos alunos “[...] para seus alunos, provocarem a sua motivação, aproveitarem-se de suas experiências anteriores, estimularem a sua participação/expressão de sua opiniões e sentimentos tudo isso respeitando o estágio cognitivo em que se encontram [...]”, porém os estágios cognitivos e suas respectivas características não são explicitadas, e na prática da professora observada, não constatamos esse entendimento. Fato que contribui para um processo de ensino conteudista que, na maioria das vezes, não promove o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, com isso também não colabora para um projeto que vise a prevenção das dificuldades de aprendizagem.

5.4.1 Relação Professor-estudante

A relação professor-estudante assume um papel essencial no processo ensino-aprendizagem, desde quando, é através das interlocuções e interações entre esses sujeitos, é que vão ser garantidos os processos de aprendizagens sem maiores ruídos. Vejamos como o Projeto Pedagógico da Escola e os entrevistados entendem essa relação, opinando sobre o papel de cada um.

Para a **diretora**, essa relação tem mudado e avançado:

[...] nós professores somos formados [...] para trabalhar com alunos ditos normais e de fácil aprendizagem, [...] realidade é completamente diferente, a gente tem enfrentado

uma situação difícil, têm chegado pra gente situações difícilísimas, de aluno com dificuldade de aprendizagem.

Por essa fala, a diretora demonstra reconhecer que, *antes*, não se sabia quando outras crianças tinham mais facilidade de aprendizagem. O problema está nas crianças ou na sua expectativa de aluno? Ao mesmo tempo em que infere análise sobre sua clientela, ela informa sobre a fragilidade da formação de professores. Pudemos entender que os cursos de formação não dão suporte profissional naquilo que é necessário aos educadores para o reconhecimento da realidade de dificuldades de aprendizagem, no que se refere às instituições de educação pública.

Continua a **diretora**:

[...] percebo muito é o professor angustiado, [...] Difícilmente você vê um professor que tem uma turma que ele diga que é tranquila... é muito complicado você querer que esse aluno aprenda aquilo que você quer que ele aprenda.
[...] a escola extremamente cobrada, [...] todas as questões sociais [...] aquilo que era função da própria escola muitas vezes deixa de acontecer por conta dessa angústia, das cobranças [...]
[...] se trabalhava de uma forma tradicional se sentia um pouco seguro, e a cada modismo ou a cada descoberta, [...] esse professor perde o chão, [...] porque lamentavelmente uma carga horária de setenta horas de trabalho dá muito pouco tempo para esse professor estudar, o salário [...] é muito pouco para se pagar um congresso, [...] nem todos participam, [...] e nunca se multiplica [...] cada um percebe de uma forma, [...]

Esse depoimento é rico em informações sobre a complexidade da prática educativa hoje. A diretora reconhece que se sentiam mais seguras com as práticas tradicionais que se configuram nos princípios da reprodução. Mesmo que, em outros momentos, ela tenha se apresentado acompanhando os novos propósitos da educação contemporânea, mostra-se angustiada com o que denomina de *modismo e descobertas*. Ao que parece, a realidade de descompasso, entre a formação dos profissionais e as exigências de novas práticas educativas, tem-se constituído em complexidades no cotidiano das relações pedagógicas.

A **professora** apresentou sua visão de conhecimento no processo de cooperação, ao afirmar ser:

[...] um processo de comunhão total de ambas as partes, [...] o que você pode favorecer para que ele aprenda e aí você está trocando, eu sou aprendiz e ao mesmo tempo eu sou mestra, da mesma forma que ele é mestre, eu sou aprendiz, [...]

A diretora demonstrou sua preocupação com as angústias dos professores considerando que não conseguem dar conta da diversidade que a

escola atende. Outro fato é a mudança constante de propostas pedagógicas, o professor “mal” está começando a conhecer uma já tem outra.

Essa não é uma afirmação exclusiva dessa diretora. Encontramos, também, esse debate na entrevista realizada, por Freitas e Nunes (2006), com o economista colombiano Carlos Herran. Esse economista afirma que “ ‘Há um ponto em comum entre as nações que apresentam melhora educacional: a continuidade das políticas.’. Acrescentando que ‘[...] em geral, na América Latina temos mania de querer reinventar a roda.’” Para ele as estratégias educacionais mudam a cada governo.¹³

A reportagem conclui dizendo: “Ninguém espera que governos diferentes façam tudo igual. Mas não convém mudar o rumo a cada quatro anos. Na educação, a experiência de outros países mostra que, para dar certo, é preciso ter um projeto nacional que não acabe a cada mandato e envolva toda a sociedade.” (FREITAS; NUNES, 2006, p.42)

A afirmação sobre a mudança de modelos no discurso da diretora e do economista parece coincidir, mas as interpretações são diferentes. A justificativa política do economista é diferente, vez que não é essa a preocupação percebida nas escolas públicas de um modo geral. Os argumentos dos educadores quando se referem às dificuldades na aprendizagem são enumeradas como consequência: do sistema; dos baixos salários; da falta de, etc. não se reportam à formação do professor, ao contexto de vida dos estudantes, a um planejamento fundamentado em pressupostos teóricos.

No Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002, p.4),

[...] os educadores devem se apropriar de instrumentos de comunicação e conteúdos culturais básicos para que possam dar um salto qualitativo e dialético, passando do saber desorganizado que já possuem (senso comum) para o saber crítico da sua realidade, visto em sua totalidade. [...] e entende-se o aluno... como sujeito que é capaz de construir a própria história.

¹³ Apesar da referência não ser de uma revista científica, consideramos pertinente incluir essa passagem, do economista citado, por ser pertinente e sensata dentro do contexto que está sendo discutido.

O discurso dos entrevistados não diferente, vez que os mesmos afirmaram ter conhecimento do projeto pedagógico da escola, exceto a coordenadora.

A “cumplicidade” entre os profissionais que compõem o grupo da João Carlos é retratada nos seus discursos quando se reportam ao processo de ensino-aprendizagem na busca da excelência do trabalho desenvolvido.

Uma outra passagem do Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002) reafirma a importância da relação professor-estudante de maneira construtiva.

O papel do professor não é tolher a criatividade do aluno; ao contrário, sua missão é desafiá-lo a encontrar soluções [...] assumindo os pressupostos de uma educação construtivista, temos como objetivo garantir ao aluno da nossa escola a aprendizagem de saberes e habilidade necessárias para a vida em sociedade, levando em conta suas dimensões cognitivas, físicas, afetiva, social e cultural, uma vez que concebemos o indivíduo como um todo integrado [...] (p.9)

O educando precisa ser autônomo para interagir com o objeto do conhecimento. [...]

[...] o professor deve assumir a intervenção, a diretividade do processo ensino-aprendizagem. (ibid, p.4)

Esse encaminhamento do Projeto Pedagógico da Escola João Carlos é compartilhado por Barreto e Barreto (2005) ao citar os “Códigos da Modernidade” criado pelo educador colombiano Bernado Toro.

[...] através do modelo de ensino-aprendizagem autônomo e cooperativo possa se desenvolver a capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo e, [...] destaca o papel do professor nestas pedagogias auto-ativas e cooperativas, onde o professor é um orientador e um motivador para a aprendizagem. (p.156)

5.5 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

5.5.1 Características que Definem um Estudante que Apresenta Dificuldades para Aprender

Considerando os dados recolhidos nessa categoria importantes para atender ao objetivo proposto neste estudo, compreender como os entrevistados conceituam dificuldades de aprendizagem, assim como, os critérios que utilizam para reconhecer quando um estudante apresenta dificuldades para aprender e, também, se no Projeto Pedagógico da Escola essa temática é abordada e entendemos que só com a concepção desse quadro é possível definir os encaminhamentos, como também, a maneira como o sujeito é visto pelo outro. Vejamos como o Projeto Pedagógico da Escola João Carlos e cada entrevistada apresentam-se diante de uma possível situação de dificuldade de aprendizagem de um educando.

A **diretora** demonstrou sua preocupação quando relatou:

[...] tem um pedido [...]: que nunca um professor dê uma referência negativa de um aluno para o colega no ano seguinte, [...] que tem o parecer, o professor tem direito a ler, a ver, ela pode chamar a atenção para alguma coisa, mas nunca diga alguma coisa negativa daquele aluno, [...] é tanto que alunos de séries iniciais, de educação infantil, eu nem admito que venha me falar em dificuldade de aprendizagem [...] é um aluno que já passou por um, dois ou três professores e que não conseguiu ainda a aquisição da fase alfabética, então a gente começa a se preocupar com esse aluno. [...] todos são capazes de aprender [...]
--

No discurso da diretora, fica evidente a preocupação com a aprendizagem das crianças, para não serem rotuladas. É essencial acreditar na potencialidade dos alunos, acima de tudo compreende que falar em dificuldades de aprendizagem antes dos 06(seis)/07(sete) anos de idade não condiz com o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Visca e Visca (1999), psicopedagogo argentino, na sua Teoria Convergente considera que todo sujeito tem possibilidades para aprender. Ao apresentar alguma dificuldade nesse processo, o indivíduo não tem dificuldade, ele está com dificuldade para aprender, e em qualquer idade este mesmo indivíduo pode superar as dificuldades mediante intervenções psicopedagógicas atendendo a cada caso.

O entendimento relatado pela diretora é um avanço, contudo percebemos que na prática docente ainda não se efetiva essa concepção.

A **vice-diretora** declarou que esse tema deve ser tratado com cuidado para não haver rotulações:

[...] Dá o diagnóstico sem nem saber o que é ser hiperativo, só porque ele não senta [...] você olha com pena daquele aluno, sem saber às vezes como agir com ele porque ele está com dificuldade, ele não conseguiu ler. Porque às vezes é uma besteirinha e você precisa só chegar mais junto, [...] você precisa estar atenta no meio de toda a situação escolar, em sala de aula principalmente, [...]

A vice-diretora reafirma as idéias da diretora, de acreditar na capacidade do aluno de aprender, de não rotular, não diagnosticar precipitadamente. Considera que, muitas vezes, uma atenção mais voltada para determinado aluno ajuda na sua aprendizagem. Acredita que um trabalho de parceria com as professoras em sala com problemas contribui para superação dos mesmos. Mais uma vez fica explicitado que a compreensão e a prática de uma gestão escolar democrática favorecem o desempenho de um trabalho com qualidade. No entanto, o processo de prevenção das dificuldades de aprendizagem não está inserido na compreensão e na prática de uma gestão escolar democrática

Para a **vice-diretora**, a escola deve desenvolver ações na tentativa de ajudar a superar o problema das crianças que apresentam alguma dificuldade para aprender e sugere:

Chamar a família. [...] para saber que história de vida essa criança está tendo. [...] encaminhar essa criança para as instituições, que infelizmente às vezes ela nem leva. [...] a Psicologia que a gente aprende não é uma Psicologia que você possa estar dando um suporte para que essa criança possa estar sendo trabalhada.

Os encaminhamentos a que a vice-diretora se reporta são pautados em parcerias que a escola estabeleceu com diversas instituições com serviços correlacionados aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e de saúde, como, universidades, instituições de apoio psicológico e psicopedagógico.

Apesar de terem sucesso com essas parcerias, muitas vezes, os pais não levam as crianças quando são encaminhadas para os atendimentos necessários a fim de superar as dificuldades que apresentam na escola, sejam de ordem apenas cognitiva ou afetiva, ou uma e outra. Esse é um fato que a escola ainda não conseguiu superar, algumas vezes, quando interessa à instituição que irá trabalhar com a criança, os profissionais deslocam-se para a escola para realizar o atendimento.

A **professora** considera que o diagnóstico é o primeiro passo para analisar a dificuldade dos seus alunos e justifica:

É, aí eu já tenho mais ou menos uma idéia porque tem aluno que apesar de você achar que o aluno que não tem dificuldade, com o decorrer da coisa da escuta mesmo, você começa a perceber que tem alguma coisa que não bate, [...]

A diretora e a vice-diretora entendem que existem diversas variáveis que podem contribuir para que o sujeito apresente dificuldade para aprender, alertam para a não estigmatização e a necessidade de se investigar a história da criança que supostamente não esteja conseguindo aprender. Todavia, não apresentaram nenhuma definição acerca da concepção de dificuldade de aprendizagem.

Na Psicopedagogia, algumas teorias consideram que o sujeito não **tem** dificuldade de aprendizagem, porém **apresenta** dificuldade de aprendizagem. Esse pensamento é fundamentado na tese piagetiana quando descreve o desenvolvimento cognitivo de sujeitos que **apresentam** déficit em alguma estrutura, não o considerando possuidor do déficit. Essa é uma diferença substancial, o sujeito é entendido como sujeito das possibilidades, os déficits podem ser superados a partir de um processo de intervenção.

Para Coêlho (2003, p.01), o projeto pedagógico da escola ocupa lugar de destaque para a organização e desenvolvimento das atividades escolares, “[...] analisar a dificuldade de aprender inclui, necessariamente, o projeto pedagógico escolar, nas suas propostas de ensino, no que é valorizado como aprendizagem.” Por isso, é importante que se conheça o projeto pedagógico da escola, nele estarão os pressupostos sobre aprendizagem no qual a escola acredita e que persegue.

O Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002, p.19) demonstra preocupação em diversas passagens acerca do processo ensino-aprendizagem, como podemos verificar nestes exemplos:

Um professor que entende que o conhecimento e aprendizagem, desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados entre si e acontecem por construção e interação integra ao seu trabalho em sala de aula uma metodologia que, através de situações desafiadoras e criativas, incentiva as crianças e os adultos a pensar e relacionar os fenômenos do mundo e também promova a interação dos alunos entre si e com o conhecimento. O princípio que advogamos na Escola João Carlos é levar os alunos a pensarem com suas próprias cabeças – ao invés de recitar respostas “certas”

– e encorajá-los em atividades que motivem e – ao mesmo tempo – lhes possibilitem pensar com seus próprios recursos para examinar seus “erros”. Acreditamos que nosso aluno deve ser encorajado a relacionar fatos. Nesse sentido, é importante que o professor parta de perguntas interessantes para estimular os alunos e, não apenas dê a eles explicações já “prontas” e “fechadas” sobre aquilo que se quer conhecer.

A concepção do que seja dificuldade de aprendizagem está atrelada ao entendimento do desenvolvimento do sujeito, o que colabora para uma organização pedagógica que promova a aprendizagem. A educadora Soeiro (2003, p.03) alerta que, na Educação Infantil e no 1º ciclo, os educadores devem ficar atentos a algumas habilidades, efetivando um trabalho de prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Assim essa educadora ajuda a proceder diante de um quadro de dificuldades de aprendizagem, e de prevenção quando se reporta às crianças na Educação Infantil:

- é fundamental efectuar uma observação sistemática de cada criança, individualmente e em grupo, com vista à detecção precoce de Dificuldades de Aprendizagem Desenvolvimentais, a fim de prever ou minimizar a ocorrência de Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas;
- as actividades propostas às crianças devem ser planeadas a partir das observações feitas, de molde a permitirem uma resposta adequada às necessidades de cada um;
- parece ser conveniente a introdução de actividade que especificamente visem estimular e desenvolver a consciência lingüística ainda incipiente nas crianças em idade pré-escolar;
- sendo a consciência lingüística facilitadora da aprendizagem da leitura, é de considerar a hipótese de se conseguir minimizar a ocorrência de DA académicas, submetendo os alunos sinalizados com atraso no desenvolvimento da linguagem a um programa de conscientização lingüística. (SOEIRO, 2003, p.03)

Estudando e compreendendo essas proposições teóricas de Soeiro (2003), os professores, coordenadores e gestores colaborariam para constituir um trabalho que vise a ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem, mas ainda não na perspectiva da prevenção.

A Educação Infantil e Séries Iniciais são dois segmentos da Educação, às quais as políticas públicas e a formação dos professores deveriam dispensar atenção especial. Na perspectiva piagetiana, é nessa fase do desenvolvimento

que se constroem as estruturas cognitivas, afetivas e psicomotoras basilares para o desenvolvimento futuro.

5.5.2 Encaminhamentos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

O Projeto Pedagógico, as gestoras e a professora da Escola João Carlos ofereceram dados relativos à temática desta pesquisa que nos permitiram algumas inferências. O objetivo foi perceber a consciência dos envolvidos no processo de aprendizagem e se os mesmos detectam quando um estudante apresenta indícios de dificuldade de aprendizagem e que podem ser de ordem variada. Foi relevante, nesta pesquisa, saber como a Escola João Carlos lida com essas situações.

A **diretora** considerou imprescindível o encaminhamento dos alunos com dificuldades, para tanto conta com a parceria de algumas instituições:

[...] têm algumas instituições que são conveniadas com a rede municipal, [...] têm algumas que a gente encaminha, [...] Quando a gente consegue, a gente esbarra em outra dificuldade... a instituição não manda nenhum relatório, ela não diz o que a criança tem, [...] e a gente não sabe que problema é e como trabalhar esse problema. [...] termina fazendo aquilo que a gente acredita, [...] tentando fazer com que ela aprenda.

Antes de qualquer direcionamento, a **vice-diretora** acredita ser primordial:

Chamar a família. Primeiro a gente chama a família para saber que história de vida essa criança está tendo.

Já a **professora** na sala de aula tenta resolver a dificuldade, vejamos como:

São alunos que aí eu tento, [...] colocar mais próximo de mim na sala, [...] ter um olhar diferenciado [...] julgamento totalmente diferente do que eu teria com uma criança perfeita, [...] Não é o primeiro estímulo, não é o segundo, não é o terceiro, você tem de estar estimulando ele muito, mas ele caminha, ele tem um processo mais lento, mas ele caminha, sabe?

As entrevistadas demonstram uma preocupação com os sujeitos que apresentam alguma dificuldade para aprender. No entanto, todos os encaminhamentos, apesar de serem adequados, não são suficientes, além de não serem adequados, não são suficientes para enfrentar a situação das

dificuldades que não podem ser encaminhadas, por exemplo, com uma postura pedagógica compensatória. As decisões de encaminhamentos foram citadas, como: convocação da família, encaminhando para centros especializados e se aproximando mais desse aluno. Uma conduta destacada correspondeu à importância que dão à convocação da presença e da participação da família nesse momento.

Essa importância também é ressaltada em Costa (apud BARRETO e BARRETO, 2005, p.159) quando discute em seu trabalho as atitudes que os pais devem adotar para cooperar junto à escola na prevenção das dificuldades de aprendizagem:

- Trabalhar cooperativamente com professores e com a escola.
- Participar com ativo interesse nos trabalhos escolares dos filhos.
- Proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e estável.
- Ler para as crianças e com elas.
- Dedicar mais tempo qualitativo às crianças.
- Utilizar corretamente a TV e computador para fomentar habilidades.
- Ser o modelo de comportamento ético e moral e de tomada de decisão.
- Realçar a auto-estima dos filhos com atenção e cuidado.
- Modelar e valorizar o conceito de aprendizado permanente.

Tais itens são, na sua maioria, distantes de uma parcela significativa da população brasileira, principalmente daquela que é atendida pelas escolas públicas, contudo não posso deixar de destacá-las. A Escola João Carlos reconhece essa importância, como também procura minimizar a ausência das famílias no processo de aprendizagem dos filhos.

No Projeto Pedagógico dessa escola, não encontramos passagens que tratassem desse item, mas volto a enfatizar que o Projeto sempre reforça, em pensamentos e propostas, o interesse pela aprendizagem dos estudantes.

Dentro daquilo que acreditamos, é fundamental enfatizar que tão importante quanto partir dos conhecimentos prévios dos alunos será caminhar no sentido da superação, da ultrapassagem deste momento inicial, possibilitando a eles a ampliação do conhecimento crítico da sua realidade, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento mais elaborado e a aquisição da norma lingüística considerada culta, como um recurso a mais para assumirem sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e

de si próprios. (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA JOÃO CARLOS, 2002, p.4)

A parceria escola-família, proposta por Costa (apud BARRETO e BARRETO, 2005), é essencial para promover as aprendizagens das crianças. Entretanto, a Escola João Carlos não conta efetivamente com as famílias dos alunos, porém o projeto pedagógico da escola não contempla estratégias e planejamentos para promover essa parceria.

Constatamos, no contexto da Escola João Carlos e no seu Projeto Pedagógico, que a prática da Gestão Escolar Democrática é um avanço significativo, quando se leva em conta a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Todavia, é necessário que essa Gestão e esse Projeto Pedagógico contemplem a participação das famílias para propor um projeto preventivo das dificuldades de aprendizagem, com isso, alcançado melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

6 CONCLUSÃO

A expectativa do início desta pesquisa era de que iríamos encontrar um contexto conhecido e amplamente propagado nas pesquisas sobre as escolas públicas no Brasil. Quando assim a descrevemos as escolas públicas, nos reportamos ao quadro de deficiências e precariedades estruturado na rede pública, principalmente do Nordeste brasileiro. Isso quer dizer: sem qualificação adequada para o desempenho de suas funções, índice significativo de evasão escolar e repetência, conselho escolar inativo e baixo grau de participação e envolvimento dos pais e da comunidade escolar e com uma gestão autoritária e centralizadora.

Dessa forma, encaminhamos seguros de tal configuração, para o campo desta pesquisa, fundamentada por ampla literatura. Nosso olhar dirigiu-se para a Escola João Carlos a fim de identificar problemas, funcionamento e atendimento inadequados para posterior descrição e análise da realidade específica de uma escola, a Escola João Carlos.

A pesquisa bibliográfica da referida Dissertação fundamentou-se em diversos teóricos no campo da gestão escolar democrática: Alarcão (2001), Canário (2002), Paro (2000), Teixeira (1995), Lima (2000), Novaes (1996; 2003; 2006), entre outros, e na área da aprendizagem: Bossa (2000), Fonseca (1995), Visca e Visca (1999), Piaget (1983; 1995) etc. Assim, embasamos o discurso de investigação e de análise de dados.

A metodologia do Estudo de Caso foi, realmente, uma escolha adequada. O discurso corrente sobre escola pública não daria conta da realidade com que nos deparamos. Essa metodologia nos permitiu emergir dados significativos para área de estudos da Educação, vez que oportunizou abertura e flexibilidade para atividades de estudos e pesquisa.

Desde os primeiros momentos que foram realizadas as leituras do Regimento Escolar (2004) e do Projeto Pedagógico da Escola João Carlos (2002), percebemos que essa instituição, de alguma maneira, diferenciava-se do perfil que tínhamos imaginado encontrar. Além dos documentos oficiais, a dinâmica do cotidiano da escola, o envolvimento e cumprimento das atividades

pelos funcionários, as salas de aula com presença significativa dos alunos também se distinguiram.

A segunda fase da pesquisa, que permitiu a análise do projeto pedagógico, correspondeu às observações na sala de aula e nas reuniões de Atividades Complementares (A.C.). Foi constatado então que tanto a prática da professora em sala de aula quanto as discussões nos A.Cs os envolvidos demonstravam preocupação e interesse com o bom andamento das atividades e com o funcionamento da escola.

O que mais nos chamou a atenção foi a prática de gestão da escola, pois, tanto nos depoimentos das entrevistadas quanto nas observações realizadas na sala de aula e nas reuniões do A.C., ficou visível a transposição das propostas de uma Gestão Escolar Democrática para a práxis ao discutirem, analisarem e resolverem em conjunto as situações cotidianas da escola.

Foi surpresa o nível de atendimento da Escola João Carlos, no que concerne às exigências para que uma instituição educacional da rede pública de ensino seja reconhecida como atuante em uma gestão participativa e democrática. Nela, encontramos: Regimento Escolar atualizado, Projeto Pedagógico construído por toda a comunidade escolar, Conselho Escolar formado e atuante, autonomia institucional, eleição para gestor escolar, intervenção e colaboração efetiva dos pais e dos funcionários. Tudo isso e mais pessoal de apoio que inclui desde serviços gerais (vigilantes, merendeira) a parcerias com instituições de saúde, universitárias, judiciais, entre outros.

Pelas razões expostas, nossa primeira impressão foi que a instituição em foco, pode ser concebida como próxima do ideal fugindo à regra das escolas públicas brasileiras, no que diz respeito a gestão participativa. Foi nossa primeira impressão.

Entretanto, as observações e as discussões realizadas na Problemática, dessa pesquisa, permitiram que se revelasse a possível existência de dificuldades de aprendizagem. Fenômeno esse que contradiz toda estrutura montada para acontecer o modelo de gestão participativa. Sabemos que objetivo central dessa proposta é garantir um ensino que proporcione a aprendizagem das crianças. Assim, nos deparamos com o problema desta pesquisa.

A realidade da Escola João Carlos contempla professores, todos graduados, alguns com pós-graduação concluída, outros em fase de conclusão, contexto que colabora, mas talvez não signifique melhoria dos processos de aprendizagem. Esse dado, nível de formação dos professores, sugere um tema de pesquisa, a relação das dificuldades de aprendizagem com o processo de ensino, ou seja, com o desempenho dos professores, sejam esses formados ou não no ensino superior. Tal perspectiva nos reporta ao trabalho de Pollity (2002) quando trata das dificuldades de ensinagem.

Seu Projeto Pedagógico foi construído por todos os envolvidos com a instituição, entre as entrevistadas apenas um não o conhece. Apresenta uma proposta fundamental em teorias pedagógicas inovadoras como o sócio-construtivismo, que propõe processos de ensino-aprendizado envolvendo ativamente os aprendentes de maneira autônoma, criativa, significativa e construtiva.

A formação dos docentes e uma efetiva gestão participativa são critérios importantes para um ensino que promova a aprendizagem, contudo, não nos parece suficientes. A complexidade do processo de aprendizagem requer a compreensão do desenvolvimento humano nos seus aspectos biológicos - psiconeurológicos, motores, psicológicos-afetivos, cognitivos, imersos em influências externas que contribuem e interferem na aprendizagem humana, como, aspectos sociais, políticas, econômicas, dinâmica familiar.

Além desse entendimento, é importante que os professores aliem as práticas, a organização do ambiente físico e os materiais didáticos com os pressupostos teóricos do desenvolvimento humano, respeitando e desafiando as crianças a construir suas estruturas cognitivas envolvendo os aspectos afetivos, sociais e psicomotores. A sala de aula que observamos, não percebemos ações voltadas para esses entrelaçamentos, ao que tudo indica, causa da inquietude e do desinteresse reinantes a turma.

Consideramos que a disposição das crianças em sala de aula, a utilização dos materiais didáticos e tecnológicos podem ser organizados de acordo com as habilidades e temas que serão trabalhados pelo grupo. São pré-requisitos para o sucesso dos objetivos e das estratégias propostas e, conseqüentemente, da aprendizagem das crianças. Em muitos momentos das observações na sala de aula, notei que a professora não apresentava

preocupação nesse sentido, fato que propiciava a inquietação e o desinteresse das crianças com as atividades propostas, resultando em não-aprendizagem dos mesmos.

Outro aspecto importante diz respeito à participação e à intervenção da família na vida escolar dos filhos em parceria com a escola. No que concerne à concepção de aprendizagem, a professora nos informou que os pais são tradicionais. Valorizam as atividades como a cópia, o dever do caderno e o livro didático, ou seja, uma aprendizagem conteudista e mecânica. A professora reconhece esse fato, mas o reproduz para garantir um pouco de disciplina dos seus alunos, prática essa que vai de encontro a um projeto de prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Registramos, também, que apesar ter conhecimento de uma prática pedagógica diferenciada, a professora, diante da realidade da sua clientela, termina reforçando práticas tradicionais a tradição. Falta-lhe o quê? Reafirmamos o discurso sobre a formação do professor para uma competência diante desse enfrentamento.

A tarefa é árdua para os professores no sentido da sua atuação ultrapassar os muros da escola, interferindo em visões de mundo tão diferentes das suas. Acreditamos na utilidade e na pertinência de estratégias facilitadoras, mas, desafiadoras no sentido da prevenção de dificuldades de aprendizagem para serem colocadas em discussão e encaminhadas à prática.

No Projeto Pedagógico da Escola João Carlos e no relato das entrevistadas, fica evidenciada a importância de um processo ensino-aprendizado construtivo, valorizando a participação das crianças. Porém, não explicitam o entendimento das teorias – Epistemologia Genética (Jean Piaget), Psicogenética (Henri Wallon), Sócio-cultural (Lev Vygostky), Psicopedagogia (Vitor da Fonseca). Fundamental a compreensão de como o sujeito aprende, de como evolui de conhecimentos simples para conhecimentos complexos, de como fazer uso efetivo dos conhecimentos que as crianças trazem para a escola. Esses são aspectos fundantes para uma proposta que acredita ser possível evitar-prevenir dificuldades de aprendizagem.

Ficou evidente nas práticas e nos discursos que o cumprir com os conteúdos escolares é mais importante do que trabalhar para desenvolver as

estruturas cognitivas das crianças, sendo essa última atitude a que proporciona evitar entraves na aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a prática da professora, percebemos uma conduta tradicional, as crianças não tinham uma participação intencional nas atividades didáticas, tivemos a sensação de que cada criança participava de um mundo em particular. No momento das atividades, ficavam dispersas, eram agressivas umas com as outras, demonstravam pouco envolvimento, e a professora não demonstrava incômodo com a situação. Nos momentos em que realizavam atividades usando o caderno ou o livro didático, a docente acompanhava alguns alunos, não dando conta de todos, a turma então ficava muito inquieta, algumas crianças não chegavam a concluir a tarefa, mas o cronograma seguia em frente.

Nos dias dedicados à observação da dinâmica da sala de aula, apresentou-se um cenário confuso. A professora não se mostrava autoritária com as crianças, sua prática fugia ao tradicional, contudo, no desenvolvimento das atividades ela demonstrou fragilidade ao expor o conteúdo. Essa atuação pode ter implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Após análise e interpretação dos dados, no procedimento do seu cruzamento, posso afirmar que a Escola João Carlos é uma instituição diferenciada por adotar uma efetiva Gestão Escolar Democrática. Evidenciamos que seu funcionamento expressa preocupação com a aprendizagem das crianças, interage com sua clientela com sensibilidade e afeto. Esse perfil nos despertou para questões que são relevantes para a reflexão do processo educativo.

A Escola João Carlos se constitui escola modelo, para a Secretaria Municipal de Educação, causando certo espanto e estranhamento diante do que é contemplada de aspectos positivos. O mais comum é deparar-se com instituições precárias. Mesmo assim, ela carrega as mazelas tradicionais: indisciplina, desinteresse, a grave evasão e repetência e desempenho escolar insatisfatório, como mostram os resultados do IDEB.

No primeiro momento, pensamos: o que falta? Ratificamos o que já dissemos, não há suporte teórico para os fundamentos da compreensão da prevenção de dificuldades. Diante de um quadro que já atende tantos pré-requisitos, deparamos com a falta do fundamental, que diz respeito aos problemas da aprendizagem que são minimizados, mas, pouco superados.

Próximo ao término da pesquisa a diretora da Escola, em conversa informal, nos relatou que irão revisar o projeto pedagógico. Dessa maneira, consideramos pertinente retornar à instituição para apresentar os resultados dessa pesquisa, assim como, sugestões para o processo de reformulação do projeto. As sugestões que acreditamos ser pertinentes, fundamentadas nas teorias utilizadas nessa investigação, são:

- realizar um levantamento das atuais e reais dificuldades e necessidades da escola no que se refere aos aspectos pedagógicos;
- pensar em soluções a curto, médio e longo prazo;
- propor soluções e alternativas de serem exequíveis ao contexto da Escola;
- realizar leituras, e/ou releituras, estudos, discussões e análise das teorias que devem fundamentar o projeto para transpor à práxis na tentativa de sanar ou minimizar as dificuldades e necessidades da Escola;
- é sugestivo que selecionem teorias que contemplem o sujeito na sua totalidade, considerando os aspectos afetivos, motores, cognitivos, sociais, políticos, econômicos, inserido em uma contexto amplo e complexo;
- expor a compreensão da concepção de aprendizagem e como é possível promover, através de ações, de procedimentos, de posturas e de atividades, a aprendizagem dos estudantes;
- elencar ações que proporcionem a proximidade da escola com os pais como estratégia de promoção da aprendizagem.

Assim, reconhecemos a contemporaneidade dos conhecimentos da Psicopedagogia que se dirigem para soluções e prevenções dos problemas de aprendizagem. Seu efeito multiplicador numa prática efetiva requer tempo, mas o importante é o quanto eles se mostram necessários. Destarte, repensamos esse efeito em sistemas de instituições públicas que dependem das políticas públicas que devem ser mais eficazes no seu empenho em reduzir o insucesso escolar, fazendo valer seu investimento. Seus objetivos devem estar sempre voltados para a inclusão social que só será possível, para maioria dos educandos, através de uma aprendizagem significativa.

Concluimos defendendo a crença que, além dos requisitos materiais e funcionais, seja escola pública ou privada, deve desenvolver *formação de educadores da Educação Infantil e das Séries Iniciais* que lhes respalde

competência necessária para essas instituições enfrentarem as demandas de uma educação dirigida ao sujeito contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ANDRÉ, Marli. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BARRETO, Marcelo C. e BARRETO, Monique Antunes de S. Chelminski. A prevenção dos problemas de aprendizagem e as capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. n. 68, 2005. p.154-16.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIBLIOTECA DA UNISINOS. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Leopoldo, 2009.

BOSSA, Nádía Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Dificuldades de aprendizagem o que são? Como tratá-las?

Psicopedagogia Online. Disponível em:

<<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=32>> Acesso em: 23 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p.27, 8 ago. 2005. Seção I.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 23 set.2007.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.15-45

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Editora Papirus, 2002.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Instituto de Inovação Educacional de Lisboa, 2002. Disponível em:<http://www.ieu.min-edu.pt/biblioteca/ccoge3>. Acesso em 30 ago 2002.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COÊLHO, Ana Silva Borges Figueiral. **A intervenção psicopedagógica na parceria com os professores**. 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 14 set. 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, Carlos Henrique de Britto. Conhecimento e desenvolvimento sustentável. **O ESTADO DE SÃO PAULO**. São Paulo, 13 nov. 2002. Disponível em: http://www.ifi.unicamp.br/~britto/artigos/oesp_13112002.htm. Acesso em: 20 fev. 2009.

DAMASCENO, Dagmar Fátima de Lima. **A contribuição da psicopedagogia para a formação docente**. Disponível em:<<http://www.abpp.com.br/artigos/47.htm>> Acesso em: 12 set. 2006.

DAVID, Ana Maria Fernandes. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngüe.** São Paulo, 2007.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLLE, Jean-Marie. E se a pedagogia pudesse tornar-se científica? **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Campinas, v.1, n.1 – Jan/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vo101Num01Artigo01.pdf>. Acesso em 20 mar. 2009.

ESCOLA JOÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico.** Salvador, 2002.

_____. **Regimento Escolar.** Salvador, 2005.

FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO VALE. **O que é o PISA?** Rio do Sul: Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.fctv.com.br/?O-que-é-o-Pisa?&content=78&show>. Acesso em: 18 de out. de 2008.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Ademir Antonio; REIS, Ana Carla F.; PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias, evolução e tendência da moderna administração de empresa.** São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Recife: Imprensa Universitária, 1967.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS, Ronald. e NUNES, Walter. É tão difícil copiar? **Revista Veja**. São Paulo, 17 abr. 2006. p. 36-42.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 02, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 21 fev.2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Um novo modelo para a formação de professores. **Textos do Brasil**, Brasília: n. 7, 2000. p. 39-43.

GHILARDI, Franco; SPALLAROSSA, Carlo. **Guia para a organização da escola**. Lisboa: Edições Asa, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GÓIS, Antônio; PINHO, Ângela. Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 05 dez. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>. Acesso em: 18 out. 2008.

LIMA, Licínio. **C. Organização escolar e democracia racional: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MELLO, Guiomar. Namo de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares Silva. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 26 a, 2003, Poços de Cladas. Anais Eletrônicos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, 2007. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf.
Acesso em: 5 fev. 2009.

MOREIRA, Marcos. A. e MANSINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NOVAES, Ivan. **Uma análise do processo de descentralização nas escolas municipais de Salvador, a partir da percepção dos diretores de escola**. Canadá, 2003.

_____. O planejamento da gestão da escola. **Caderno de pesquisa *Esse in Curso***. Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, v. 3, nº 5 (dez 2005) – Salvador, 2006.

_____. **A democratização da gestão da educação** – um estudo da eleição de diretores e vice-diretores das escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Salvador, 1996.

OLIVEIRA, Maria Neusa de. Descentralização/Municipalização do Ensino no Estado da Bahia: aspectos políticos -institucionais e administrativos. In: Neto, Antônio Cabral; Nascimento, Ilma Vieira do; Lima, Rosângela Novaes. (Org.). **Políticas Públicas de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006, v. 1, p. 15-51.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de M^a Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia / **Problemas de psicologia genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Série Os pensadores.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de Ensino**. 1. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. A escola como instância de decisão curricular. In: Alarcão, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 67-77

RUBINSTEIN, Edith Regina. A intervenção psicopedagógica clínica. In: Scoz, Beatriz et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.103-111

SILVA, Marcelo Carlos da. Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico. **Psicologia.com.pt – O portal dos psicólogos**. Portugal, 2008. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0408>. Acesso em: 06 jul. 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER. **Educação em números**. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.sme.ba.gov.br/>> Acesso em: 25 fev. 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Estatística. Salvador, 2008**. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/>>. Acesso em: 1 mar. 2009.

SOEIRO, Maria Helena T. de B. Borges. **Deteção e prevenção das dificuldades de aprendizagem (DA) no jardim de infância**. 2003. Disponível em: <http://www.cffh.pt/public>. Acesso em: 23 mar. 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola: perspectivas organizacionais**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Banco de dados**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 15. ed. Campinas: Papirus, 2002. p.11-35

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente.** Tradução de Ana Lúcia E. dos Santos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge e VISCA, Florencia. **El esquema evolutivo del aprendizaje.** Buenos Aires: Enrique Titakis Servicios Gráficos, 1999.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA -
PROFESSOR/DIRETOR/VICE-DIRETOR/COORDENADOR**

Agradecer ao participante sua colaboração nesse projeto.

Explicar brevemente a temática e o interesse desse trabalho situando o seu papel.

Definir o tempo de duração da entrevista.

Prevenir que qualquer questão pessoal, ele ou ela, pode decidir responder ou não.

Comunicar o caráter confidencial dos registros (gravação) das entrevistas que requer a sua permissão.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade_____ Sexo_____ Tempo de atuação

docente_____

Graduação_____

Pós-graduação_____

Carga horária total_____ Carga horária nesta escola_____

Possui outra profissão?_____

Série(s) em que leciona_____

Tema A - Gestão Escolar Democrática

1.O que significa gestão escolar democrática?

- administração da escola
- papel da coordenação
- papel da direção
- o professor tem outras obrigações e faz cumprir o que o gestor recomenda
- como se sente implicada ou não na gestão da sua escola

2.Sobre sua experiência em gestão escolar democrática.

- . sempre trabalhou com essa perspectiva
- . nunca percebeu esse aspecto na escola
- . só agora essa organização está clara para você

. participou de algum curso sobre gestão escolar democrática
Em caso de resposta afirmativa, o que foi tratado nestes cursos?

TEMA B – Projeto Pedagógico

1. Como compreende o sentido de um Projeto Político Pedagógico?

- a escola mudou depois da consciência da necessidade de ter um projeto
- está claro o significado político de uma gestão escolar democrática
- você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola?

Em caso afirmativo, como este projeto aborda as questões do processo de aprendizagem dos estudantes?

TEMA C – Aprendizagem

1. O que é a aprendizagem para você?

- como se dá o processo de aprendizagem?
- como é que você contribui com a apreensão do conhecimento na relação com seus alunos?
- como desenvolve os trabalhos em sala de aula?
- qual o papel do professor e qual o papel do estudante no processo de aprendizagem?

TEMA E – Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem / Dificuldades de aprendizagem

1. Quando você considera que um estudante da sua turma apresenta dificuldades para aprender?

- não tem boas notas
- não participa das atividades orais
- demonstra pouco interesse
- é lento

2. O que considera importante fazer para que esse aluno supere suas dificuldades?

- . atividades pedagógicas
- . atendimento psicológico com outro profissional
- . mudança em sua estratégia pedagógica

- . relação mais próxima com o aluno
- . convocação da família
- . ele deve estar em uma classe mais atrasada
- . disciplinar mais o comportamento do aluno
- . entrega à direção essa responsabilidade

Para finalizar a entrevista

Agradecer o entrevistado por ter participado da sua pesquisa.

Verificar a disponibilidade do entrevistado caso seja necessário acrescentar alguma informação ou um segundo encontro se for necessário.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)