**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS DCH – CAMPUS I**
Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional – PGDR.

ANDREA DIRENE DA MATTA CASTRO

# O TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional.

Orientadora: Prof. Drª Leliana Santos de Sousa

SALVADOR
2008

ANDREA DIRENE DA MATTA CASTRO

**O TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:** Um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional – PGDR da UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Linha de pesquisa: Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, como pré - requisito para obtenção do titulo de mestre.

Aprovada em :

**Banca Examinadora**

_____
Profª. Dra. Leliana Santos de Souza
**Orientadora**
**UNEB**

_____
Prof. Dr. Luiz Carlos dos Santos
**UNEB**

_____
Profª. Dra. Denise Helena Pereira Laranjeira
**UEFS**

SALVADOR
2008

## RESUMO

Esse estudo tem como objetivo analisar, através do estudo de caso - à luz de alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da análise/pedagogia institucional – as práticas instituídas no trabalho de coordenação pedagógica, em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual do município de Barreiras-BA, que possibilitam a gestão do conhecimento. Trata-se de investigação teórico-empírico da educação como alternativa e perspectiva de formação crítica dos cidadãos para atuar no contexto atual, marcado pela facilidade de acesso e disseminação de informação. Verifica-se que o fator humano e sua interação são fundamentais na busca pela aquisição e gestão do conhecimento enquanto habilidade de criar continuamente e, empreender o novo conhecimento de modo a reagir frente aos desafios impostos pelos arranjos societários contemporâneos. O trabalho de coordenação pedagógica, numa perspectiva de ação coletiva e de superação dos hábitos cristalizados e institucionalizados está diretamente relacionado ao desenvolvimento de uma prática comunicativa e interativa que envolva processos de auto-análise e auto-gestão e, de análise coletiva. Isso implica explicitar que o posicionamento no campo de pesquisa se deu em um primeiro momento através de visitas informais seguidas das análises de documentos e de observações, foram realizadas dinâmicas para verbalização coletiva, aplicação de questionário à coordenadora, ao diretor, aos professores, alunos, secretária escolar e auxiliar administrativo. Para a aplicação de questionário foram promovidos alguns encontros coletivos para fomentar a discussão, no grupo, sobre o trabalho de coordenação pedagógica, a incorporação pedagógica dos aparatos tecnológicos e gestão do conhecimento, de modo que cada sujeito pudesse apontar o seu ponto de vista. A análise/pedagogia institucional pressupõe o observador/analista como um dos construtores do terreno que estuda; o que explica a escrita dessa dissertação na primeira pessoa, onde o escrito foi construído a partir do olhar da observadora que foi implicada no universo da pesquisa. A análise institucional é um conjunto teórico-prático que abrange fundamentalmente três correntes: a psicoterapia institucional com finalidades terapêuticas; a socioanálise com finalidades interventivas e a pedagogia institucional com fins pedagógicos, cuja contribuição para as ciências da educação reside na possibilidade de mudança qualitativa do olhar coletivo sobre as condições e relações a partir de ações de sensibilização e de reflexão o que, justifica a adoção de alguns dos pressupostos dessas correntes, neste estudo. As categorias analíticas correspondem ao analisador artificial que, a partir dos dados coletados e q trazem à tona a crise de identidade e de pertencimento pela qual a comunidade da escola passa, contudo evidenciando o compromisso, o trabalho e o rendimento coletivo.



**Palavras –chave**: Coordenação pedagógica. Gestão do conhecimento. Tecnologias de informação e comunicação. Práticas instituídas e instituintes.

## ABSTRACT

This study it has as objective to analyze, through the case study - to the estimated light of some of the theoretician-metodológicos of the institucional pedagogia analysis/- the practical ones instituted in the work of pedagogical coordination, in a school of Average Education of the state public net of the city of Barrier, that makes possible the management of the knowledge. Theoretician-empiricist of the education as alternative and perspective of critical formation of the citizens is about inquiry to act in the current context, marked for the easiness of access and dissemination of information. It is verified that the human factor and its interaction are basic in the search for the acquisition and management of the knowledge while ability to create e continuously, to undertake the new knowledge in order to react front to the challenges taxes for the societários arrangements contemporaries. The work of pedagogical coordination, in a perspective of class action and overcoming of the crystallized and institutionalized habits directly is related to the development of one practical interactive comunicativa and that involves processes of auto-analysis and self management and, of collective analysis. This implies to explicitar that the positioning in the research field if gave at a first moment through followed informal visits of the analyses of documents and comments, had been carried through dynamic for collective verbalização, application of questionnaire to the coordinator, the director, to the professors, pupils, administrative pertaining to school secretary and auxiliary. For the questionnaire application some meeting had been promoted collective to foment the quarrel, in the group, on the work of pedagogical coordination, the pedagogical incorporation of the technological apparatuses and management of the knowledge, in way that each citizen could point its point of view. The institucional pedagogia analysis/estimates the observer/analyst as one of the constructors of the land that studies; what it explains the writing of this dissertação in the first person, where the writing was constructed from the look of the observing that was implied in the universe of the research. The institucional analysis is a theoretician-practical set that it encloses three chains basically: the institucional psycotherapy with therapeutical purposes; socioanálise with interventivas purposes and the institucional pedagogia with pedagogical ends, whose contribution for sciences of the education inhabits in the possibility of qualitative change of the collective look on the conditions and relations from action of sensitization and reflection what, justifies the adoption of some of the estimated ones of these chains, in this study. The analytical categories correspond to the artificial analyzer who, from collected data and q brings to tona belonging and identity the crisis for which the community of the school passes, however evidencing the commitment, the work and the collective income.



**Key words:** Coordination teaching. Knowledge management. Information and communication technology. And instituting practices imposed.

## LISTA DE FIGURAS


Foto 01 Espaço interno da escola, Out.2008 ..... 94

Foto 02 Laboratório de informática. Out. 2008 ..... 94

Foto 03 Laboratório de manutenção de micro. Out. 2008 ..... 94

Foto 04 Sala de vídeo . Out. 2008 ..... 95

Foto 05 Eleição para colegiado escolar, Nov 2008. ..... 101

Foto 06 Eleição do colegiado escolar, Nov. 2008 ..... 101

Foto 07 Reunião sala dos professores – Out. 2008 ..... 101

Foto 08 Mediadores da dinâmica e alunos. Out 2008 ..... 105

Foto 09 Cartazes produzidos pelos alunos.Out. 2008 ..... 106

Foto 10 Alunos preparando cartaz. Out 2008 ..... 106

Foto 11 Alunos aula manutenção de micro. Out. 2008 ..... 106

Foto 12 Aula expositiva dialogada. Nov. 2008 ..... 106

# LISTA DE GRÁFICOS


| | | |
|---|---|---|
| Quadro 01 | Dados de identificação professores | 118 |
| Quadro 02 | Recursos tecnológicos | 119 |
| Quadro 03 | Recursos tecnológicos e Internet | 119 |
| Quadro 04 | Trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica | 121 |
| Quadro 05 | Relações estabelecidas na escola | 122 |
| Quadro 06 | Documentos da escola | 123 |
| Quadro 07 | Gestão do conhecimento | 124 |
| Quadro 08 | Atividades pedagógicas | 124 |
| Quadro 09 | Dados de identificação alunos | 125 |
| Quadro 10 | Faixa etária alunos | 126 |
| Quadro 11 | Tempo dos alunos na escola | 126 |
| Quadro 12 | Opção pelo curso | 127 |
| Quadro 13 | Recursos tecnológicos | 128 |
| Quadro 14 | Laboratório de informática | 129 |
| Quadro 15 | Biblioteca | 129 |
| Quadro 16 | Meios de informação | 130 |
| Quadro 17 | Internet | 131 |
| Quadro 18 | Local de acesso Internet | 131 |
| Quadro 19 | Interfaces | 132 |
| Quadro 20 | Trabalho de coordenação pedagógica | 133 |
| Quadro 21 | Coordenação pedagógica e aprendizagem | 134 |
| Quadro 22 | Característica da equipe | 134 |
| Quadro 23 | Relação Coordenação e direção | 135 |
| Quadro 24 | Relação Coordenação e professores | 136 |
| Quadro 25 | Relação Coordenação e alunos | 136 |
| Quadro 26 | Regimento escolar | 137 |
| Quadro 27 | PPP | 138 |
| Quadro 28 | Conselho de classe | 139 |
| Quadro 29 | Reuniões | 140 |
| Quadro 30 | Atividades pedagógicas | 141 |
| Quadro 31 | Socialização de trabalhos | 142 |
| Quadro 32 | Oficinas e cursos | 142 |

# SUMÁRIO


**LISTA DE FIGURAS** ..... 04

**LISTA DE GRÁFICOS** ..... 05

**INTRODUÇÃO...**..... 11

**CAPITULO I**

**COORDENADOR PEDAGÓGICO – *UMA FUNÇÃO EM BUSCA DE IDENTIDADE*** ..... 18

1.1 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: *UMA ORIGEM CONTROVERSA NA HISTORIA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA* ..... 19

1.2 SUPERVISOR PEDAGÓGICO – *UM PARADOXO ENTRE A MEDIAÇÃO E A ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE* ..... 25

1.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA*: ELEMENTOS PARA SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS INSTITUÍDAS NAS RELAÇÕES DE PODER E AUTORIDADE* ... 32

1.4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – *UM ARRANJO COLETIVO* ..... 38

**CAPITULO II** .

**GESTÃO DO CONHECIMENTO – UMA NOVA ABORDAGEM PARA CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO** 43

2.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO – *ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS* ..... 44

2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – *UMA INTERFACE EM BUSCA DE NOVOS INSTITUINTES*. ..... 48

2.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS ..... 53

**CAPITULO III**

**ANÁLISE INTITUCIONAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS** ..... 58

3.1 ANÁLISE INSTITUCIONAL – DA IMPLICAÇÃO METODOLÓGICA À CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES EPISTEMOLÓGICAS ..... 59

3.2 PEDAGOGIA INSTITUCIONAL – *UM ABORDAGEM DE PESQUISA BIDIRECIONAL* ..... 62

3.3 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA ANALISE INSTITUCIONAL - *UMA PISTA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO* ..... 66

**CAPITULO IV**

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO : *INTERFACE NA EDUCAÇÃO***..... 69

4.1 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES* ..... 69

4.2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO ..... 77

**CAPITULO V .....**

**ENSINO MÉDIO: *O DILEMA ENTRE A PROGRESSÃO PARA O TRABALHO OU EM ESTUDOS POSTERIORES*** ..... 80

5.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ASPECTOS LEGAIS ..... 80

5.2 DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – *UM COMPROMISSO POLÍTICO E SOCIAL* ..... 83

**CAPITULO VI .**

**A PESQUISA DE CAMPO** ..... 86

6.1 IMPLICAÇÃO METODOLÓGICA ..... 87

6.2 OBSERVAÇÕES SOBRE O UNIVERSO DA PESQUISA ..... 92

**6.2.1 O espaço físico da escola** ..... 93

6.3 INCURSÕES E IMPRESSÕES DO UNIVERSO DA PESQUISA ..... 95

**6.3.1 Alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional na pesquisa com professores** ..... 97

**6.3.2 Intercâmbios comunicativos: *Alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional na pesquisa com os alunos*** ..... 102

6.4 CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ..... 107

**6.4.1 Entrecruzando pontos de vista: *Algumas considerações da coordenadora e do diretor*** ..... 108

**6.4.2 Algumas considerações da secretária administrativa** ..... 115

**6.4.3 Algumas considerações da auxiliar administrativa** ..... 116

**6.4.4 A escola do ponto de vista docente** ..... 118

**6.4.5 A escola do ponto de vista dos alunos** ..... 125

**CONCLUSÃO** ..... 144

**APÊNDICES** ..... 151

**REFERÊNCIAS** ..... 163

Dedico este trabalho a Deus, a quem devo reverencia e adoração, aos membros da minha família, amigos e colegas, especialmente ao meu amado esposo Beto, companheiro sensível e dedicado que não mediu esforços para que eu realizasse o sonho do Mestrado e, a doce e amada Leliana Souza que mais do que uma mestre e orientadora, verdadeira amiga que com seu amor vivificador , consola, aconselha e conduz `a realização.

**Agradecimentos**

Não é fácil a tarefa de personalizar o agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a construção dessa conquista em função do risco de omitir, por distração ou esquecimento, algum parente , professor e/ou amigo que direta ou indiretamente, contribuiu com a amizade, sugestões, carinho, compreensão e solidariedade para a realização deste trabalho, gostaria de expressar a todos minha profunda gratidão.

A Deus, fonte de muita fé e de esperança principalmente por colocar na minha vida pessoas a quem devo sinceros agradecimentos;

Aos professores e funcionários do Mestrado e, uma especial à Coordenadora Ana Maria Ferreira Menezes pela incansável luta e empenho pelo curso;

A todos os colegas do mestrado e, em especial, ao grupo de pesquisa “Circular para produzir”: Ana Claudia Souza Fernandes, Ana Lícia Stopilha, Ana Celeste David, Shirley Maia, Leliana Sousa, Expedito Santana e Myrian Freire;

À Gabriela Pimentel a quem devo todo o apoio e encorajamento para participar do processo seletivo;

À Sandra Nascimento pela amizade, e disponibilidade;

À minha amada sobrinha Camila que junto com sua mãe, minha querida irmã e meu cunhado transformaram as cansativas e exaustivas viagens semanais, para assistir as aulas, em saborosos momentos de convívio com a família;

Ao meu pai e queridos irmãos, em especial “Nove”, pela torcida, pela preocupação pelos mimos e lanchinhos que oferecia nas horas mais cansativas e, à Tia Maria, Tia Dyrene, Dulce e Gina que a acolheram e me isentaram da preocupação pela ausência constante, em função das incontáveis viagens;

Agradecimento especial à minha Tia Wandyra, Marta e Cida por tudo que fez e faz por todos os meus irmãos e pela incansável força nos momentos mais difíceis;

Aos queridos primos Mônica e Eder pela compreensão por tê-los abandonado;

À minha grande e adorada amiga Tânia Manfredini pelo apoio e incentivo e pela amizade;

Aos colegas do Núcleo de Tecnologia Educacional, verdadeiros amigos (Anatalia, Brígida, Darly, Eliata, Izolda, Lu, Marta, Raquel, Rose e demais funcionários);

A querida amiga Raquel por não medir esforços para me auxiliar;

À querida Andrea Schüller pelas carinhosas lembrancinhas e guloseimas nas longas horas de solidão diante do computador;

À querida Eliata Silva pelo apoio incondicional na realização de algumas atividades no campo , pelos inúmeros livros cedidos e pela amizade;

À Martinha, Givaédna, Fátima, Anatália, Selma, Dora, e Evanio pelos livros, pelo incentivo e pela amizade;

À minha sogra e sogro pelo apoio incondicional;

À minha adorável orientadora Leliana Santos de Sousa amiga e companheira, de extrema sensibilidade e muito saber, mas que nunca constrange com seus conhecimentos;

À equipe administrativa, aos professores e coordenação, equipe técnica e alunos da escola onde a pesquisa foi realizada, um especial agradecimento pelo apoio e colaboração;

Sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Luiz Carlos dos Santos e Profª. Dra. Denise Helena Pereira Laranjeira, pelas valiosas críticas, sugestões e contribuições fundamentais;

Especial agradecimento ao meu amado esposo Beto fonte de inspiração e sabedoria que compreende, torce, vibra, exige e, sobretudo incentiva e apóia.

# INTRODUÇÃO

As práticas de coordenação pedagógica instituídas nas escolas são marcadas pela indefinição dessa função, o que interfere, sobremaneira, no fenômeno sócio-educativo, e pressupõem considerar os aspectos comunicacionais e tecnológicos, além dos filosóficos, políticos, sociais, culturais e históricos, na orientação e desenvolvimento do trabalho pedagógico numa perspectiva de superar o reducionismo de um trabalho historicamente centrado em técnicas e procedimentos burocráticos. Trabalho pedagógico compreendido com base na idéia de Villas Boas (2002), retomada por Silva (2007), como o trabalho que é realizado pela escola como um todo, e em sentido restrito resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços. O trabalho de coordenação pedagógica, numa perspectiva de ação coletiva e de superação dos hábitos cristalizados e institucionalizados, está diretamente relacionado ao desenvolvimento da gestão do conhecimento, a partir de uma prática comunicativa e interativa que envolva processos de auto-análise e auto-gestão e, de análise coletiva, pressupostos da *análise institucional / pedagogia institucional.*

Gestão do Conhecimento, neste cenário, se relaciona com a gestão de pessoas gerando-lhes características específicas sem as quais, a educação não consegue um ambiente e nem condições favoráveis ao desenvolvimento, ao aprendizado continuado, a criatividade e inovação conforme aponta Fava (2006).

Face ao exposto questionamos: *Em que medida as práticas instituídas no trabalho de coordenação pedagógica, no ensino médio, favorecem a gestão do conhecimento mediado pelas tecnologias de informação e comunicação?*

Partindo deste questionamento, essa investigação procurou analisar, através de um estudo de caso e, de alguns dos pressupostos da análise/pedagogia institucional, a relação estabelecida entre o trabalho de coordenação pedagógica e os atores - (dirigentes, coordenadores, professores, alunos) que formam o coletivo social da Escola Estadual Agrotécnica Geraldo Rocha. Trata-se de uma escola de Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante em Informática e Agropecuária, do município de Barreiras.

Nesse contexto, destacamos três questões que nortearam os procedimentos desta investigação: Qual impacto da gestão do conhecimento no trabalho do coordenador pedagógico do ensino médio? Em que medida a relação estabelecida no coletivo social interfere na realização do trabalho de coordenação pedagógica? Até que ponto a inserção das tecnologias de informação e comunicação, na escola, possibilita a gestão do conhecimento?

Buscar as respostas a tais questionamentos nos conduziu à enunciação dessa pesquisa de maneira a firmar o objetivo de analisar as práticas instituídas no trabalho de coordenação pedagógica, no ensino médio, na perspectiva da gestão do conhecimento mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e, caracterizar o trabalho de coordenação pedagógica na educação. Como objetivos específicos, elencamos a possibilidade de descrever a dinâmica organizacional das práticas instituídas pelo coletivo social no desenvolvimento do trabalho pedagógico; de identificar elementos da Gestão do conhecimento no trabalho pedagógico do ensino médio; de mostrar como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação, no trabalho pedagógico; com vistas a aplicar metodologicamente os pressupostos da análise/pedagogia institucional, e finalmente, de estabelecer a relação entre o trabalho de coordenação pedagógica e os pressupostos da análise institucional/pedagogia institucional..

A idéia inicial era a de que o trabalho do coordenador pedagógico seria o de otimizar, a partir dos planos dos professores, o conteúdo das disciplinas/matérias a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem na escola. Contudo, algo me inquietava: apesar do esforço do coordenador pedagógico numa escola, ele (a) nunca era visto/tido (a) como aquele (a) que estrutura, organiza, analisa no sentido da qualidade que possibilitasse o sucesso do ensino-aprendizagem de maneira a experimentação de diferentes tecnologias de informação e comunicação ensino para o êxito do aluno.

O problema se localizava da falta de análise dos conteúdos, aprofundamento e alternância de métodos que instigasse o aluno a aprender e motivassem professores a ver o aluno enquanto parceiros *sine-qua-non* de sua atividade profissional.

Na qualidade de coordenadora pedagógica, buscava sempre novas idéias e propostas para apoiar os projetos dos professores e alunos, no entanto surgiam

sempre outras questões na escola (falta de material necessário, falta de professores, greves, descaso do governo, problemas com a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), reforma do prédio escolar, problemas de relações entre professores-direção; professores-coordenação, indisciplina dos alunos, etc.) que interferiam no processo de modo a inibir atitudes, desvirtuar a proposta e mesmo paralisar atividades dando, muitas vezes, a impressão de falta de motivação, falta de interesse, falta de respeito, que chegava a parecer “falta de trabalho da coordenação pedagógica”.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação a coordenação pedagógica, por um lado vislumbra a possibilidade de interação maior entre coordenador-professor-aluno-conhecimento e, portanto, maior qualidade do ensino-aprendizagem. Por outro, uma tecnologia quase obsoleta no uso direto do ensino-aprendizagem na escola pela supervalorização do recurso e da informação e não da possibilidade de otimização da qualidade do ensino em termos de tempo, espaço e conversão do conhecimento1.

A pesquisa empírica possibilitou mostrar a aproximação entre a concepção de trabalho de coordenação pedagógica, os pressupostos teórico-metodológicos da corrente institucionalista e da pedagogia institucional e o referencial teórico e metodológico da abordagem de gestão do conhecimento considerando que todos esses pressupostos se orientam pela articulação coletiva, pressupondo uma postura de participação crítica e de reflexão coletiva, conforme defendem os teóricos de cada uma dessas vertentes:

> Coordenação tem para nós esta acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as praticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (deve ter) uma profunda articulação. Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.
>
> VASCONCELLOS (2006 p. 11)

> O procedimento metodológico da análise institucional protagoniza o estabelecimento de uma atividade crítica e transformadora, feita no próprio seio heterogêneo do coletivo, que se articula, se organiza, para construir os dispositivos necessários, com vistas a produzir uma soma muito intensa de saber e de conhecimento.
>
> LOURAU (in ALTOÉ 2002 **)**

---

1 No sentido de Nonaka e Takeuchi (1997,2000) citados por Angeloni (2008)

> Gestão do conhecimento corresponde ao processo pelo qual uma organização consciente e sistematicamente coleta, organiza, compartilha e analisa seu acervo de conhecimento para atingir seus objetivos.
>
> CARBONE (2006 p.82)

Os trechos elencados demonstram o caráter dialógico, critico e coletivo de cada uma das abordagens numa promessa explicita de emancipação dos sujeitos para a efetiva construção do conhecimento - que neste trabalho se situa no contexto da escola – fazendo, uma interlocução com as tecnologias de informação e comunicação.

Atuando na formação continuada de profissionais de educação, vivenciando e compartilhando do cotidiano das escolas e dos desafios que os profissionais de educação se deparam para atender as demandas da sociedade contemporânea - marcada pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação e pela facilidade de acesso a um volume crescente de conhecimento - percebo que a escola enfrenta hoje uma crise de paradigmas a qual exige cada vez mais novos modelos e práticas pedagógicas. Em meio à essa complexidade que envolve a realidade educacional, partindo da convicção de que os métodos e práticas de trabalho de coordenação pedagógica, por não romperem com determinadas práticas instituídas, não correspondem a uma educação compatível com o universo contemporâneo tal concepção justifica a relevância desta pesquisa, por acreditar que tal investigação permite e promove o debate sobre a prática de coordenação na perspectiva da gestão do conhecimento mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. Ademais, sua implementação poderá enfatizar a aprendizagem e o processo de construção coletiva do conhecimento, em que domínio e a reinterpretação crítica da realidade caracterizam as ações de trabalho pedagógico.

Por isto o anseio firmado neste trabalho é o da possibilidade de contribuir para ampliar e aprofundar o debate sobre os possíveis benefícios que a análise/pedagogia institucional e a gestão do conhecimento, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, podem agregar ao trabalho de coordenação pedagógica. A organização desta dissertação - a qual se estrutura a partir de minha própria caminhada – explicita o esforço da reflexividade de meu próprio movimento no exercício da atividade pesquisadora, de conversão do conhecimento.

Esta dissertação traz no primeiro capítulo *Coordenador pedagógico – uma função em busca de identidade* o perfil histórico-social do(a) coordenador (a) pedagógico (a), onde busco uma concepção de transversalidade e do significado do termo “implicado”. E, através dos tópicos : *Orientação educacional: uma origem controversa na historia coordenação pedagógica*; *Supervisão pedagógica – um paradoxo entre a mediação e a alienação do trabalho docente; Coordenação pedagógica: elementos para superação das práticas instituídas nas relações de poder e autoridade; Coordenação pedagógica – uma arranjo coletivo* defino as práticas do supervisor e do orientador pedagógico, figuras que assumem a coordenação pedagógica em função da formação, trazendo à tona a questão da alienação no trabalho e alguns elementos para superação de práticas instituídas e de relações de poder, na perspectiva de arranjos coletivos.

No segundo capítulo *Gestão do conhecimento – uma nova abordagem para construção e socialização do conhecimento na educação* onde é analisada a Gestão do conhecimento através dos tópicos: Gestão do conhecimento – aspectos teóricos e conceituais; *Gestão do conhecimento e coordenação pedagógica – uma interface em busca de novos instituintes*; *Gestão do conhecimento para a construção de aprendizagens significativas* que tratam da concepção desta abordagem no sentido do redimensionamento da dinâmica de construção do conhecimento e sua disseminação nos espaço educacional, ponderando sobre a necessidade de novos (valores, posturas) instituintes para a construção de aprendizagens significativas.

No terceiro capítulo *Análise institucional: aspectos teóricos e metodológicos,* através dos tópicos: *Análise institucional: da intervenção metodológica à construção de comunidades epistemológicas; Pedagogia institucional – uma abordagem de pesquisa bidirecional* desvendo a Análise e da Pedagogia Institucional do ponto de vista teórico: concepção e pressupostos enquanto pistas para a gestão do conhecimento na educação.

O Quarto capítulo *Tecnologias de informação e comunicação*: *interface na educação,* através dos tópicos : *Tecnologias de informação e comunicação na educação: algumas considerações* e *Tecnologias de informação e comunicação na gestão do conhecimento* traz fundamentos da utilização pedagógica dos recursos tecnológicos e o papel das tecnologias nos processos de gestão do conhecimento.

No quinto capitulo *Ensino médio: o dilema entre a progressão para o trabalho ou em estudos posteriores*, por meio dos itens *Ensino médio integrado: aspectos legais e Do ensino médio ao ensino médio integrado – um compromisso político e social* traço algumas considerações sobre o Ensino Médio – mais especificamente o Ensino Médio profissionalizante (modalidade de ensino onde é realizada a pesquisa) – através de um breve apanhado dos atos normativos e dispositivos legais que estabelecem e regulamentam a educação profissional.

Para finalizar, o capitulo: *A pesquisa de campo* traz inicialmente o tópico *Implicação metodológica,* seguido dos sub - tópicos *Observações sobre o universo da pesquisa* e, *O espaço físico da escola*. Em seguida o item; *Incursões e impressões do universo da pesquisa* traz os sub-tópicos *Alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional na pesquisa com professores* e, *intercâmbios comunicativos: Alguns pressupostos da analise/pedagogia institucional na pesquisa com os alunos.*

Finaliza com o tópico *Contextualização e interpretação dos dados* que traz o sub- tópico: *Entrecruzando pontos de vista: algumas considerações da coordenadora e do diretor*. O sub- tópico *Algumas considerações da secretária administrativa*. O sub- tópico *Algumas considerações da auxiliar administrativa*, O sub- tópico *A escola do ponto de vista docente* e, por ultimo o sub-tópico *A escola do ponto de vista discente.* Relacionados aos dados e impressões dos sujeitos da pesquisa.

O trabalho aqui apresentado trata-se de um estudo de caso realizado a partir de alguns dos pressupostos metodológicos da Análise/ pedagogia Institucional buscando resposta ao questionamento: *em que medida as práticas instituídas no trabalho de coordenação pedagógica possibilita a gestão do conhecimento mediada pelas novas tecnologias?*

Isso implica explicitar que o posicionamento no campo de pesquisa se deu em um primeiro momento através de visitas informais como forma de manter os primeiros contatos com gestores e coordenação pedagógica, em seguida através de análises de documentos e observações, posteriormente, antes da análise propriamente dita quando foram realizados dinâmicas para verbalização coletiva, aplicação de questionário ao coordenador, ao diretor, aos professores, alunos, secretária escolar e auxiliar administrativo.

Cabe ressaltar que para a aplicação de questionário foram promovidos alguns encontros coletivos para fomentar a discussão, em grupo, sobre os temas aqui propostos – o trabalho de coordenação pedagógica, a incorporação pedagógica dos aparatos tecnológicos e Gestão do conhecimento - para que coletivamente as questões pudessem ser discutidas e refletidas e, cada sujeito pudesse em seguida apontar o seu ponto de vista nos questionários.

Compete esclarecer que a análise/pedagogia institucional pressupõe o observador/analista participante como um dos construtores do terreno que estuda. Desta forma, o pesquisador se coloca na primeira pessoa. Todo o escrito é construído a partir do olhar do observador que age como alguém implicado no universo da pesquisa. Faz-se necessário esclarecer que a analise institucional é um conjunto teórico-prático que abrange fundamentalmente três correntes: a *psicoterapia institucional* com finalidades terapêuticas; a *socioanálise* com finalidades interventivas e a *pedagogia institucional* com fins pedagógicos conforme Lourau (2002), razão pela qual foi escolhida para a efetivação deste estudo de caso.

A considerável contribuição da analise institucional/pedagogia institucional para as ciências da educação reside na mudança qualitativa do olhar que alunos, professores e gestores passam a dirigir sobre as suas condições e relações a partir, de ações de sensibilização e de conscientização o que, justifica a opção por adotar alguns dos pressupostos dessas correntes, neste estudo de caso.

# CAPITULO I

# COORDENADOR PEDAGÓGICO – UMA FUNÇÃO EM BUSCA DE IDENTIDADE

O eixo norteador desta pesquisa é o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a), considerando que seu núcleo de atuação é a práxis educativa, envolvendo a atividade docente e discente.

A análise realizada reflete o meu percurso profissional desempenhado na educação, em diferentes funções. A breve experiência como coordenadora pedagógica em uma escola do ensino médio, da rede estadual, a atividade exercida como coordenadora administrativa em um centro de formação de professores da rede pública e, agora, a atividade como pesquisadora, em função do mestrado.

A minha experiência como coordenadora pedagógica pode ser resumida como um fazer empírico intuitivo sem um verdadeiro respaldo teórico. Apesar da formação em Pedagogia, e do concurso realizado, muitas lacunas não foram preenchidas uma vez que, os objetivos da função não eram claros e precisos e, na indefinição das atribuições atuei em diversas áreas do cenário escolar, envolvendo questões administrativas, burocráticas, de disciplina e indisciplina, questões pedagógicas entre outras ações pontuais que surgiam no dia-a-dia da escola.

O presente capítulo foi elaborado com o objetivo de caracterizar o trabalho de coordenador pedagógico, a partir da sua origem histórico – política, de modo a apontar a indefinição da função que foi ao longo da história da educação brasileira confundida com a atividade de orientação e de supervisão pedagógica embora não haja consenso entre os teóricos sobre esta origem.

Inicialmente o sub-tópico - *Orientação educacional: Uma origem controversa na historia do (a) coordenador (a) pedagógico (a)* - traz uma leitura histórica, à luz da legislação, sobre o trabalho do orientador, aqui entendido como uma função que perpassa e que se confunde ao longo da historia da educação com a atividade do supervisor e posteriormente com a do (a) coordenador (a) pedagógico (a).

Na seqüência, o sub-tópico - *Supervisor pedagógico – Um paradoxo entre a mediação e a alienação do trabalho docente* - traz uma leitura crítica sobre o papel

instituído no trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) em função da herança no trabalho de supervisão e faz um apanhado dos aspectos teóricos, históricos e legais que tratam da função supervisora como um trabalho que de fato se confunde com a ação do (a) coordenador (a) pedagógico (a).

Em seguida o sub-tópico, C*oordenação pedagógica: Elementos para Superação das Praticas Instituídas nas relações de poder e autoridade,* que cogita sobre os aspectos instituintes na coordenação pedagógica como uma atividade mediadora que permeia a atividade dos gestores, técnicos, docentes e discentes e, traz á tona questões sobre as relações de poder na dinâmica do trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a).

O capitulo I é encerrado com o sub-tópico *Coordenação pedagógica – um arranjo coletivo* que trata da natureza das atribuições do (a) coordenador (a) pedagógico (a) com o propósito da construção de um trabalho coletivo com respaldo de toda a comunidade escolar.

Este capítulo nasce da pressuposição de que educação enquanto processo dialético e dialógico interfere e sofre interferência da sociedade a qual esta inserida. O que equivale afirmar que não existe uma educação válida por todo o tempo.

Diante das incertezas e das constantes mudanças ocasionadas pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação circula entre os teóricos da educação contemporânea a defesa de uma mudança significativa nos papéis desempenhados pelos diversos atores da educação (gestores, professores, alunos, pais).

Nesta perspectiva, defendemos uma mudança qualitativa no papel desempenhado pelo coordenador pedagógico, como forma de superar as práticas historicamente instituídas, centradas num exercício mecânico e burocrático, na maioria das vezes, pouco vinculado aos aspectos pedagógicos.

## 1.1 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: *UMA ORIGEM CONTROVERSA NA HISTORIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA*

Para historiar a função de coordenação pedagógica é condição *sine qua non* analisar as origens da orientação educacional uma vez que, o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) foi sendo diversificado ao longo de sua trajetória

histórica, havendo, no entanto, imprecisão quanto a origem da função que embora não haja consenso entre os teóricos trata-se da evolução do trabalho do orientador e, posteriormente, do supervisor pedagógico.

Cabe um destaque inclusive à terminologia, os termos são utilizados sem qualquer critério, os autores se referem ora à orientação educacional, ora orientação escolar, outras vezes supervisão educacional ou supervisão pedagógica e há momentos que se referem a coordenação educacional e/ou coordenação pedagógica na maioria das vezes se referindo ao mesmo profissional e tantas outras diferenciando tais funções de modo a entender que se tratam de funções distintas. Neste tópico, mesmo em se tratando da origem histórica da função do (a) coordenador (a) pedagógico (a) não houve a pretensão de realizar um resgate neutro dos fatos históricos, trata-se, de uma tentativa de articular uma história institucionalista que representa uma busca da reconstrução do passado enquanto ele está vivo no presente, conforme defende Baremblitt (1992) que complementa:

> Historiar é um processo cognoscitivo que pretende reconstruir os acontecimentos nos tempos, mas que o faz assumindo que qualquer reconstrução é feita desde uma perspectiva, que qualquer reconstrução inclui os desejos, os interesses, as tendências de quem historia.
>
> BAREMBLITT ( 1992, p.41)

O objetivo do estudo, aqui apresentado, não foi o de realizar uma aprofundada revisão histórica, mas, sobretudo, uma breve descrição dos aspectos histórico-teóricos que deram origem a atividade de coordenação pedagógica - aqui entendida como a (res) significação do papel do orientador e, posteriormente do supervisor - no intuito de propor uma reflexão sobre os aspectos significativos, implicados no trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a). Constata-se que as raízes da orientação educacional encontram-se na orientação profissional praticada nos Estados Unidos por volta de 1930, quando o incremento das ocupações ampliou a necessidade de orientar os jovens para uma correta decisão, que fosse capaz de lhe assegurar êxito no mercado de trabalho conforme Collares (2006).

No Brasil, a obrigatoriedade da Orientação educacional nas escolas e 1º e 2º graus, consta do art. 10 da Lei nº. 5.692/71, de acordo com o texto legalístico:

> Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade. Com isso, pretendia-se preparar trabalhadores para atender os interesses e as necessidades empresariais, justificando o desenvolvimento econômico.
>
> BRASIL (1971)

Fica latente o caráter autoritário e de imposição encarregado ao orientador educacional, muito alinhado ao papel que posteriormente foi designado ao supervisor educacional. Uma busca na literatura permite perceber que na perspectiva de reprodução da sociedade capitalista, a função de orientação educacional originou-se com o objetivo de atender ao educando quanto à formação de homem produtivo, orientando-lhe profissionalmente. Esta atividade que originou e se desenvolveu sob influência da Psicologia, visava ajustar o aluno ao modelo de família e de escola da/para a sociedade capitalista conforme aponta Collares (2006).

Grispum (1998) autêntica essa posição quando pontua que a orientação educacional tinha objetivos muito claros e precisos quando a abordagem era na área psicológica. Segundo ela, na medida em que houve a mudança no enfoque, mobilizando outros fatores que não apenas o cuidar dos alunos, a orientação educacional passou por vários períodos, que são assim sintetizados:

> • Período Implementador: compreende o período de 1920 a 1941 e está associada à Orientação Profissional, com ênfase nos trabalhos de seleção e escolha profissional;
> • Período Institucional – de 1942 a 1960: nesse período subdividido entre funcional e institucional; caracterizado pela exigência legal da Orientação Educacional nos estabelecimentos de ensino e nos cursos de formação dos orientadores educacionais;
> • Período Transformador – de 1961 a 1970, caracteriza a Orientação Educacional como educativa através da Lei 4.024/61, ressaltando a formação do Orientador e fixando as Diretrizes e Bases da educação Nacional;
> • Período Disciplinador – de 1971 a 1980: conforme a Lei 5.692/71, a Orientação Educacional é obrigatória nas escolas, incluindo o aconselhamento vocacional. O Decreto 72.846/73, regulamentando a Lei 5.564/68, sobre o exercício da profissão de Orientador educacional, disciplina os passos a serem seguidos;
> • Período Questionador - de 1980 a 1990: o Orientador discute suas práticas, seus valores, a questão do aluno trabalhador, enfim, a sua realidade no meio social; a prática da orientação volta-se para a concepção de educação como ato político;

> • Período Orientador – a partir de 1990: a orientação volta-se para a "construção" do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo.
>
> GRISPUM (1998, p.17-18 )

Essa divisão didática que a autora faz delimita e esclarece que a função de orientação educacional foi ao longo da história uma constante busca por uma definição do seu papel que carece de uma reflexão para que a ação junto aos professores possa se realizar através de uma prática coletiva e colaborativa.

Na obra *A prática dos orientadores educacionais,* organizado por Mirian Grinspun (1998), embora não haja explicitação, fica subtendido que as atribuições de coordenadores e orientadores se fundem, embora, inicialmente, a atividade do orientador tenha se resumido ao trabalho com aluno e que segundo a autora passa, por diferentes momentos. O primeiro como centrado basicamente no aluno, com ênfase nos postulados psicológicos, o segundo momento centrado no professor e na escola propriamente dita e, finalmente, a terceira e última dimensão - que retoma a preocupação básica com o aluno - a partir de um processo ativo e dinâmico, como construção, produção de saberes e conhecimentos, de comunicações e interações.

Nesta perspectiva e se considerarmos que o trabalho do orientador pedagógico resulta numa atividade junto à escola, aos alunos e professores tendo como objetivo colaborar para o projeto político pedagógico da escola é possível afirmar que se trata de uma ação condizente com o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a).

Este breve panorama da atividade do orientador educacional serve para explicitar que se trata de uma função que foi se modificando ao longo da historia sem encontrar uma verdadeira definição. Neste sentido o orientador se vê atuando em três eixos - ora com alunos, ora com professores ou com a escola propriamente dita – e, se deparando com a diversidade de desafios de cada uma destas esferas.

Nesta indefinição, a ação de orientador vai se confundindo e se entrelaçando com a atividade de supervisão pedagógica e posteriormente com a de coordenação pedagógica que incorpora na sua prática a multiplicidade de atribuições e indefinição das funções. Esta herança controversa, admitida por alguns teóricos e negligenciada por tantos outros, adquire forma e expressão nos termos da Lei aqui exposta e ajuda

a delinear o perfil do profissional e da situação complexa em torno da configuração e organização do trabalho pedagógico; sendo necessário reconhecer este passado como um processo condicionador da prática para provocar uma reflexão mais profunda de modo a permitir delinear uma identidade diferente, que precisa ser construída coletivamente, onde as decisões e deliberações tenham compromisso com um melhor fazer pedagógico.

O Art. 64 da LDB 9.394/96 trata da formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, que será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Ao analisar o Decreto-Lei 72.846/73, art. 1. º, é possível identificar que a assistência ao educando é instituída como objeto da Orientação Educacional, no entanto, a LDB mencionada não faz referência específica à função de Orientação Educacional. Parece ser um risco afirmar que a origem da função de supervisão/coordenação pedagógica está na atividade inicialmente desempenhada pelo orientador educacional, mas conforme assegura Rangel (1985):

> O supervisor pedagógico que atua numa escola é, sem dúvida, o seu orientador pedagógico aquele que acompanha, assiste, coordena, controla, avalia, atualiza tudo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.
>
> RANGEL (1985, p.13)

É possível perceber que a autora lista uma serie de atribuições que estão relacionadas a diferentes funções, o profissional por ela denominado supervisor, orienta e coordena além de desempenhar uma serie de outras responsabilidades pedagógicas, por isso cabe a reflexão sobre o intercruzamento entre essas funções.

Libâneo (1992) compartilha desta idéia quando afirma que:

> O trabalho do orientador parece configurar-se, nesses termos, como um coordenador de ensino que dê suporte teórico e técnico ao professor, enquanto mediador do encontro entre aluno e as matérias de estudo.
>
> LIBÃNEO (1992, p 78-79)

Aqui fica latente que a nomenclatura coordenador de ensino ainda é adotada em detrimento da expressão coordenador pedagógico - que passa a ser adotada, mais recentemente, como um enfoque mais dialógico e com maior compromisso

com as pessoas e menos com os aspectos burocráticos e técnicos. As figuras do supervisor e do orientador educacional vêm sendo fundidas, no decorrer da história, e dando lugar à figura do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na instância escolar conforme autentica Grinspun (1998) ao defender que:

> [...] o supervisor educacional foi tendo papéis diferenciados, sob a postura de orientador, mas o que na verdade predominava eram os papéis de psicólogo, de conselheiro e de coordenador na escola. [...]
>
> GRINSPUN (1998, p143)

Celso Vasconcellos (2006) no livro Coord*enação do trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagogico ao cotidiano da sala de aula,* faz a aproximação entre as denominações supervisão/coordenação para quem o ultimo é a ressignificação da atividade do primeiro, mas não faz qualquer relação entre essas duas nomenclaturas e a orientação educacional. No entanto fica difícil não fazer a aproximação uma vez que, as atividades se aproximam e se confundem ao longo da história.

Segundo Lima (2001) a origem da supervisão no Brasil se dá com a reforma Francisco Campos – Decreto-Lei 4.244 de 9/4/1942 Lei 4.244 de 9/4/1942 que demonstra, mais uma vez, a conexão entre as funções de orientação e supervisão, e trazem indícios da indefinição dos papéis deste profissional, quando no artigo 75, o parágrafo 1º recomenda que: *A inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mas, ainda, com o caráter de orientação pedagógica.*

Embora tenha ficado claro, nesse breve apanhado que não há consenso entre os teóricos, o Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia, através da LEI N° 7.023 DE 23 DE JANEIRO DE 1997 legitima a conexão das funções de coordenador pedagógico com as de orientador e supervisor visto que, ao tratar da criação do cargo do coordenador define:

> **Art. 7°** - Os atuais cargos de orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados.
>
> BAHIA (1997)

A seguir faremos um breve apanhado dos princípios e práticas que delineiam a ação do supervisor pedagógico ao longo da história. O esforço aqui dispensado

está centrado na transição do trabalho de supervisão para o de coordenação pedagógica, oportunizando, a reflexão sobre os princípios e práticas que fundamentam o trabalho de coordenador que tem origem na ação supervisora, pautada no controle e na fiscalização do professor, a partir de critérios impostos de cima para baixo, como um apelo à mudança.

## 1.2 SUPERVISOR PEDAGÓGICO – *UM PARADOXO ENTRE A MEDIAÇÃO E A ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE*

Neste tópico, apresentamos o panorama de controle e arbitrariedade que estrutura a atividade do supervisor pedagógico, delineando uma prática isolada, desvinculada da ação do professor - que se vê perseguido, observado, fiscalizado e, constantemente avaliado e se configura numa prática de alienação do trabalho docente. Este breve resgate histórico, ainda que superficial, é necessário porque permite compreender que a origem da atividade profissional do supervisor está marcada pelo exercício do poder e do controle, definindo uma postura que distancia e cria um clima de rivalidade e desconfiança entre os supervisores e professores.

E, conforme afirma Vasconcellos (2006), a introdução do supervisor educacional traz a divisão social do trabalho para o interior da escola, ou seja:

> A divisão entre os que pensam , decidem , mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em maior muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado do seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.
>
> VASCONCELLOS (2006 p. 86)

O resgate histórico que propomos trazer neste tópico expõe a dificuldade enfrentada pelo profissional de supervisão pedagógica para desempenhar seu trabalho com o coletivo da escola o que contribuiu para a alienação do trabalho junto aos professores e a própria alienação visto que apenas cumpria ordens sem liberdade para pensar e agir, no exercício profissional. Etimologicamente alienação origina-se do termo latino *alienatio, - onis, subs.fem.*— I. Sent. próprio:alienação, transmissão do direito de propriedade para outro. II. Sent. Figurado: separação, afastamento, distanciamento, ruptura, desinteligência. Aqui, traz um sentido

filosófico que designa um processo pelo qual um ser perde sua identidade ou seus atributos essenciais conforme define Baremblitt (1992).

Nessa reconstrução histórica do trabalho de coordenação pedagógica percebemos que, para a maioria dos teóricos, a origem está na função do supervisor educacional que foi criada no contexto da ditadura cuja função foi instituída na Lei nº. 5692/71 e era predominantemente tecnicista e controladora e, conforme aponta Vasconcellos (2006):

> Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores.
>
> VASCONCELLOS (2006, p 86.)

Silva & Carvalho (2002) autenticam esta opinião e apresentam a origem da atividade de supervisão que tem procedência na sociedade medieval, com finalidades de fiscalização e controle, conforme complementam:

> Com a ascensão dos senhores feudais, surge a escola como agência transmissora de conhecimentos, destinada exclusivamente aos membros da classe dominante que não tinham necessidade de sobreviver do próprio trabalho. A ação supervisora, mesmo não entendida em seu sentido estrito, encontra um campo fértil para o seu desenvolvimento, mantendo uma característica prioritariamente fiscalizadora, controladora e de coerção, com o emprego de castigos e punições físicas, configurando-se a escola como um espaço apropriado e necessário para o desenvolvimento de indivíduos detentores de uma cultura universal, de formação geral e sólida.
>
> SILVA & CARVALHO (2002, s/n)

O reflexo desta origem está na prática adotada pelo profissional de supervisão, ao longo da história da educação e, essa retomada é pertinente para que no exercício da função este profissional possa recuperar o conceito de educação enquanto pratica coletiva que independe da função que se exerce, mas do compromisso político que se inscreve no ato educativo. Lima (2001) evidencia este caráter burocratizado da função de supervisão que não atende uma dimensão pedagógica e participativa e complementa:

> [...] a supervisão escolar desenvolveu uma prática voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que iria assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira.
>
> LIMA (2001, p 76)

Este olhar sobre o trabalho de supervisão permite entender que a atividade se configura, historicamente, como um adestramento de técnicas para inspecionar e reprimir, conforme atesta Lima (2001) que complementa:

> Durante o século XVIII e principio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar (...) sendo que até 1875 estava voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes.
>
> LIMA (2001, p. 69)

Um breve levantamento de atividades atribuídas ao supervisor pedagógico vai de encontro ao que se espera de um educador, uma vez que o compromisso de todo e qualquer profissional que atua na educação é a realização do ato educativo em toda a sua complexidade que em nada combina com uma atividade de repressão e coerção. Para registrar a história da supervisão educacional no Brasil é necessário, sobretudo, fazer inferência ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), resultante de acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos, em junho de 1956, tendo por objetivo central a melhoria do ensino elementar brasileiro.

Vasconcelos (2006) trás um breve histórico da função do supervisor pedagógico para quem data do séc. XVI, com os Jesuítas e sua *Ratio Studiorum (1599)* onde fica determinado que o *prefeito dos estudos* deveriam ouvir e observar os professores e, complementa que o modelo de supervisão que exerceu maior influencia sobre a educação Brasileira foi o modelo americano (Pabaee) que surgiu no séc. XVIII com a *Inspeção escolar.*

Este programa ficou conhecido pelo papel que desempenhou na educação na década de 60, ao impor a perspectiva tecnicista no cenário educacional brasileiro e teve forte influencia na historia da supervisão pedagógica, conforme aponta Paiva & Paixão (1997), que complementam:

> A redação dos objetivos do PABAEE na extensão do acordo de 1961 incluía a formação de supervisores do ensino. A justificativa apresentada para essa ampliação dos raios de influencia do Programa era a necessidade de assistir os professores já treinados e de instituir um programa de treinamento em serviço em outras escolas elementares e centros regionais. [...]
>
> PAIVA & PAIXÃO (1997, p. 50)

A atividade de supervisão escolar, meramente tecnicista, surge legalmente, a partir do Parecer de nº. 252/69 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (4.024/61) do Conselho Federal de Educação que reformula o curso de Pedagogia e estabelece as habilitações técnicas, que dizia respeito ao profissional em que a técnica prevalecia sobre os conteúdos, os procedimentos sobre os objetivos e finalidades, conforme aponta Silva (1985).

Através da Lei 5.564 de 21 de novembro de 1968, a supervisão educacional passa a constituir uma atividade com a especificação de suas características de profissão, que através da reforma do curso de pedagogia, passa a reconhecer e formar, dentre várias outras especialidades, o supervisor educacional. A ação supervisora surge a partir do Artigo 33 da Lei 5.692/71 que legitima a presença dos especialistas da educação no sistema educacional brasileiro dando origem a polêmica divisão do trabalho na escola, conforme denuncia Silva (2003) que complementa:

> O sistema de supervisão gerado, seja a nível de escola ou das outras instancias do sistema (delegacias ou coordenadorias), terá sua atuação sempre atrelada a decisões impostas de cima para baixo e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde atua.
>
> SILVA (2003, p. 26)

Fica latente que a ação supervisora se converte em uma prática de alienação do trabalho docente negando qualquer possibilidade de configura-se numa atividade mediadora para uma prática coletiva e colaborativa. Conforme aponta Rangel (2001) o trabalho da ação supervisora compete ações de natureza pedagógica, administrativa e de inspeção e complementa:

> O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. A coordenação é, portanto, por natureza, uma função que se encaminha de modo interdisciplinar.
>
> RANGEL (2001 p.57)

Nesta declaração fica explicita a indefinição e o entrelaçamento das funções de supervisão e coordenação, quando a autora atribui como especificidade do trabalho do supervisor pedagógico a coordenação das atividades didáticas e curriculares. A atividade de supervisão pedagógica é aqui tratada a partir desse

significado histórico que a determina. Almeja-se que atualmente, na figura do coordenador pedagógico, possa se configurar como aquele profissional que auxilia e contribui, e, que, sobretudo, atua juntamente com os professores, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, objetivando uma educação de qualidade.

Há indefinição inclusive, na terminologia supervisão, que na literatura faz referência ao supervisor escolar e/ou supervisor pedagógico ou supervisor educacional embora, faça referência ao mesmo profissional. Para Maldonado (2003) esta indefinição da nomenclatura acompanha um processo histórico de construção da identidade da profissão de supervisão e complementa:

> [...] baseado em pareceres, contextos políticos e sócio-culturais e, sobretudo, nos sujeitos que a exercem. A atuação de cada um destes, também determinantes, vem sendo analisada em épocas diferentes e por teóricos que contribuem, pela subjetividade inerente às análises, com a construção desta identidade.
>
> MALDONADO(2003, s/n )

O reflexo desta origem é explicitado por Alarcão (2001) ao dar pistas sobre a emergência de um novo movimento na ação dos supervisores, antes designada supervisão escolar passa a ser identificada como supervisão pedagógica e complementa:

> [...] ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo.
>
> ALARCÃO (2001 p.12)

A compreensão e caracterização da atividade da supervisão pedagógica estão intimamente relacionadas a todos os determinantes sócio, econômico e político que configuram a sociedade, evidenciando as contradições, uma vez que, ao mesmo tempo, atua como condicionante e condicionada ao contexto social que a escola está inserida. Nesse sentido Cardoso (2003) pontua três vertentes para o trabalho do supervisor pedagógico, a primeira, mais antiga e tradicional é identificada com as funções de inspeção, fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas oficiais emanadas das autoridades centrais.

A segunda vertente, adotada na década 1950, onde o profissional passa a ter função de orientação pedagógica e integra as funções de orientação, controle, supervisão, fiscalização e inspeção do processo educacional. A autora aponta a terceira vertente como de inspiração americana e, complementa:

> [...] é introduzida no Brasil pelo programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, através da supervisão do INEP. Visava-se, então, à melhoria do desempenho e ao treinamento dos professores primários, o que era realizado a partir do nível central do sistema de educação.
>
> CARDOSO (2003, p 88)

Não é tarefa fácil caracterizar a função do (a) supervisor (a) pedagógico (a), dadas às inúmeras denominações e terminologias que mais confundem do que esclarecem, no entanto, fica claro que a tarefa esteve historicamente pautada em ações de autoritarismo e burocratização escamoteada no imperativo pedagógico como se estivesse a serviço de uma melhor educação.

Nesta perspectiva, cabe ao profissional a tarefa de (res) significar-se e (re) apropriar-se de valores que possam promover uma educação para a humanização do homem, num sentido libertário e emancipatório.

Para Maldonado (2003):

> A divisão do trabalho promove o distanciamento entre as etapas de concepção e execução do ensino, assim como a hierarquização das funções no meio educacional, colocando o supervisor num lugar de controle. A utilização da técnica, na escola, de forma descontextualizada, mais serviu ao supervisor como forma de controle, do que como um meio de orientação e atuação pedagógica, junto ao professor.
>
> MALDONADO (2003, s/n)

Esta divisão entre os profissionais de educação repercute ainda hoje embora e um dos seus principais desafios postos aos profissionais de educação que atuam em parceria com os professores é o de romper com esta hierarquia de poder, de modo a vivenciar a escola na sua totalidade. Alarcão (2001) pontua diferentes concepções e práticas da atividade supervisora que são subdivididas em seis abordagens, a saber:

> - Artesanal – o supervisor considerado o prático experiente, aquele que sabe como fazer e quer transmitir sua arte ao novato que o toma como modelo;

> - Comportamentalista – de natureza mais mecanicista ou mais racionalista, assenta na convicção da existência de modelos, técnicas e teorias cientificas que o professor deveria aprender a dominar, numa perspectiva de racionalidade cientifica ou técnica;
> - Clínica – toma a aula como espaço clínico, no qual se observa se diagnostica e se experimenta. O supervisor é tido como o colaborador, aquele que orienta.
> - Reflexiva – essa abordagem alicerça a metodologia formativa na reflexão como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado;
> - Ecológica - a supervisão atua como processo enquadrador da formação tomando em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinergético da interação entre o sujeito e o meio que o envolve;
> - Dialógica – com forte influencia das correntes antropológicas, sociológicas e lingüísticas, valoriza o papel da linguagem no diálogo comunicativo, considerando supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional.
>
> ALARCÃO (2001, p.18-19)

Diante do exposto é possível perceber que a atividade de supervisão pedagógica percorreu um longo caminho, englobando diferentes relações com a educação a partir, da estreita ligação com as tendências pedagógicas que ao longo da historia interferiram e configuraram os princípios e propósitos de cada concepção política /educativa vigente em cada época. E, durante muito tempo a atividade esteve vinculada a uma abordagem meramente burocrática, centrada em métodos e técnica, negligenciando a finalidade primeira, de modo que a prática foi ao longo do tempo se confundido com outras funções e ações que muitas vezes se distanciavam das questões verdadeiramente pedagógicas.

E, conforme denuncia Silva Junior (1997) poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto tal como ocorreu com a supervisão:

> [...] concebida como parte de um processo e dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista – tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes.
>
> SILVA JUNIOR (1997, p. 93)

A ação supervisora, pautada nas funções de inspeção, fiscalização e padronização de rotinas, trouxe e ainda traz um problema prático de divisão do trabalho para a educação uma vez que, o professor se vê submetido ao domínio de quem o inspeciona e fiscaliza, dificultando a possibilidade de uma relação dialógica

entre professores e supervisões. Este apanhado histórico tem a intenção de provocar uma reflexão sobre a atividade a ser exercida por estes profissionais para que no exercício da prática coletiva, que se estabelece com os educadores, possam a partir, de um exame critico das situações e condições de trabalho contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática.

É importante ressaltar que no processo histórico, embora marcado pela indefinição, é possível perceber que há uma busca em concretizar no trabalho de supervisão/coordenação pedagógica, um sentido político com vistas e concretizar uma prática transformadora que possa de fato favorecer e contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em sala de aula.

## 1.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA*: ELEMENTOS PARA SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS INSTITUÍDAS NAS RELAÇÕES DE PODER E AUTORIDADE*

Este tópico traz a prática instituída na atuação do (a) coordenador (a) pedagógico (a) traçando um paralelo com os pressupostos da *Análise institucional e da Pedagogia Institucional* – que se inscrevem no movimento da Pedagogia progressista - e sustentam as finalidades sóciopolíticas da educação, abrindo campo para que o próprio coletivo institucional se auto-analise e se autogestione numa relação democrática e participativa.

É pertinente reconhecer a inexistência de uma teoria da coordenação pedagógica, uma vez que, a função carece de um estatuto teórico próprio e está historicamente aliada a um aspecto meramente burocrático, centrado nos aspectos técnicos e metodológicos que evidenciam a necessidade de um exame do contexto que a origina (a supervisão), notadamente implicada em um modelo político, marcado pelo autoritarismo. A falta de definição do papel deste profissional - que ao ser ver envolvido com as mais variadas questões do cotidiano da escola, indisciplina de aluno, ausência de professor, questões administrativas, entre tantas outras atribuições - o impossibilita de atuar nas questões específicas do fazer pedagógico.

Vasconcellos (2006) usa a expressão supervisão/coordenação pedagógica o que sinaliza que a atividade de coordenação pedagógica é a ressignificação da atividade antes enunciada por supervisão escolar cuja função - na realidade

educativa contemporânea - pressupõe outro papel de caráter mais pedagógico e menos técnico, que deve estar alinhado a um processo de integração e mediação do trabalho pedagógico junto à comunidade escolar. O (a) coordenador (a) pedagógico (a) é por excelência, o profissional que está transversalmente implicado na dinâmica do processo educativo, cabe uma reflexão para que possa empreender sua ação a partir, de uma constante avaliação crítica e de um esforço continuado de mobilização de todo o coletivo da escola, tendo como finalidade a melhoria do processo educativo.

A transversalidade da ação do profissional de coordenação pedagógica se inscreve na perspectiva de Guatarri, conforme cita Hess (2005) como o conjunto de momentos e pertencimentos de um sujeito. Observa-se assim ser praticamente impossível tratar de práticas instituintes no trabalho de coordenação pedagógica sem considerar a dinâmica institucional do poder e da autoridade que a origina. De acordo com Andrade (2007) são inúmeros os enfoques que abordam o conceito de poder, ele traz a perspectiva weberiana que define o poder como a habilidade de fazer pessoas obedecerem a determinadas ordens sem oferecer resistências.

E, conforme assinala Foucault (1981) é necessário modificar as relações, ou tornar intoleráveis os efeitos de poder que se propagam o que torna muito mais difícil o funcionamento das organizações. Cabe, segundo ele, considerar o poder como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir:

> [...] O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, masque de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. [...]
>
> FOUCAULT (1981, p.8)

A questão da autoridade nos espaços educacionais costuma manifestar-se geralmente mobilizada por conflitos de relações e, decorre de situações que muitas vezes envolve desrespeito, conforme aponta Souza & Placco (2006) que citam Hannah Arendt (2000) - em função da segurança com que esta defende a idéia de que a autoridade, com certa freqüência, confunde-se com poder e violência. Para ela

só se pode conceber a presença de autoridade quando se exclui a utilização de meios externos e coerção, pois onde a força é usada a autoridade fracassou.

Estamos vivenciando um tempo de muitas mudanças estimuladas pela concretização da globalização cujos reflexos repercutem na divisão social do trabalho o que não tem sido diferente no campo educacional. As relações de trabalho e de produção capitalistas que ocorrem na sociedade não podem ser transpostas acriticamente para dentro da escola. Nesta perspectiva, o coordenado (a) pedagógico (a) precisa ser capaz de levar o coletivo da escola a problematizar os saberes vigentes e compreender como certos saberes são desqualificados nas relações de poder, para não legitimar o jogo de dominações e corroborar as relações desiguais no espaço escolar.

O ponto de partida para a superação do jogo de poder *instituído* no trabalho de coordenador (a) pedagógico (a) deverá se dá, a partir, de uma reapropriação crítica que necessita ser realizada juntamente com o coletivo dos educadores e comunidade escolar (direção, funcionários, alunos e pais de alunos). O sentido do termo *instituído* - na perspectiva do movimento institucionalista - corresponde aos valores, regras, leis, políticas, à gestão, história, cultura, aos movimentos sociais e, também, aos desejos e projetos de vida, que percorrem o funcionamento dos estabelecimentos, organizações, grupos e modos de subjetivação. Sentido esse que me permite resgatar, em Baremblitt (1992), a concepção do termo e evitar uma leitura do tipo maniqueísta, que simplifica o instituído como *ruim* e o instituinte como *bom*, e reconhece que o instituinte careceria complementarmente de sentido se não se plasmasse, se não se materializasse nos instituídos e conclui:

> [...] os instituídos não seriam úteis não seriam funcionais se não estivessem permanentemente abertos a potencia instituinte.

Complementa, conceituando o termo *instituinte:*:

> o processo mobilizado por forças produtivo – desejante-revolucionárias, que tende a fundar instituições ou a transformá-las, como parte do devir das potencias e materialidades sociais [...]

BAREMBLITT (1992 p.33 )

Cabe ao (a) coordenador (a) pedagógico (a) superar os desafios com que se depara no cotidiano da escola, e, na busca por sua identidade profissional, superar o conflito entre o real e o possível, conquistando seu espaço e a valorização do seu

trabalho no ambiente escolar. O princípio da atividade precisa orientar para a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico para planejar, organizar, avaliar gerir o trabalho pedagógico e administrativo, compreendendo as dimensões econômicas, sociais políticas e, sobretudo, éticas que configuram e condicionam o processo educativo a partir de um trabalho reflexivo juntamente com o coletivo da escola.

Conforme pontua Ronca & Gonçalves (2003):

> Nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida. Só entramos na práxis quando refletimos sobre a prática. O ativismo, ao minimizar a reflexão nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.
>
> RONCA E GONÇALVES (2003 p. 32)

Este ponto de vista traz pistas ao (a) coordenador (a) pedagógico (a) que ao adotar uma prática reflexiva poderá instituir novas práticas participativas, atuando como dinamizador para que a comunidade escolar se constitua em um grupo, um coletivo. Nesta perspectiva o repertório de ações deve ser dialógica e interativa e não consultiva, o (a) coordenador (a) não pode atuar como o consultor especialista, sobretudo, como mediador implicado na organização escolar, notadamente no que diz respeito ao projeto político pedagógico da escola.

A (res) significação do papel do (a) coordenador (a) deve instituir-se como instrumento para a consolidação e mobilização do coletivo da escola na busca do envolvimento de todos os sujeitos como agentes políticos ensinantes e aprendentes, aprofundando a relação da escola com a sociedade, de modo que a educação possa transcender os muros da escola sendo compreendida como sinônimo de ação socializadora e não de mera escolarização, cujas orientações possam ser definidas e desenhadas de forma política e pública, que seja capaz de envolver e transformar a sociedade intrísecamente vinculada ao compromisso de eqüidade social.

E conforme aponta Fernandes (1997):

> É preciso que o compromisso político do educador/supervisor faça uso do discurso e dos espaços instituídos, fazendo uma reinterpretação crítica da burocracia imperante no sistema, a fim de colocá-la a serviço da finalidade educativa da escola.
>
> FERNANDES (1997, p. 121)

Nesta perspectiva, cabe à pessoa que exerce a função de coordenação pedagógica (a) repensar procedimentos e práticas que possam impedir e evitar a produção e reprodução do mal-estar nas relações interpessoais e institucionais, fruto da institucionalização do poder autoritário que aliena professores e alunos e, que leva muitas vezes a perder o foco da missão pedagógica que lhe é concebida. O (a) coordenador (a) pedagógico (a) precisa elucidar o seu papel, expor e descrever a complexidade do seu trabalho, buscando abrir caminho para que juntamente com o coletivo da escola possa reduzir e desfazer as apreensões ligadas às incertezas e incompreensões que marcaram sua trajetória. Assumindo a postura de ação reflexivo-questionadora inaugura a possibilidade desse profissional romper com o reducionismo disciplinar e metodológico e reconhecer que sua atividade não pode se dar através de espaços fechados e distanciados da atividade dos professores, cabendo-lhe criar uma atmosfera de grupo, de coletividade.

Souza & Placco (2006) defendem que autoridade é construída nas relações interpessoais que carecem ser repensadas e reconstruídas, acreditam que é necessário que se invista na construção da autoridade o que segundo eles implica em investir na formação de valores como respeito, responsabilidade, admiração e autonomia e complementam:

> Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o auto-respeito, a autonomia. [...]
>
> SOUZA & PLACCO (2006 p. 36)

Refletir sobre as relações e os conflitos de poder e autoridade se constitui condição para a construção de novos instituintes nas relações que se estabelecem no cenário educacional envolvendo coordenadores e demais atores. Os aspectos aqui relacionados dão respaldo para que a atividade do (a) coordenador (a) pedagógico (a) se oriente pela legitimação da sua autoridade, sem autoritarismo, mas de uma maneira favorável que legitime a participação ativa de todos os atores nas tomadas de decisão de modo a legitimar o papel mediador do (a) coordenador (a) nos encaminhamentos das deliberações. O conjunto de esforços que figuram como possíveis instituintes do fazer do coordenador (a) pedagógico (a) são pistas que orientam a uma modificação das relações entre o coletivo da escola, numa

perspectiva de sobrevivência pacífica do grupo de modo a estimular a colaboração e reduzir os impulsos de hostilidade na busca de caminhos mais promissores para o fazer pedagógico.

Verifica-se que a ação do coordenador (a) pedagógico (a) precisa estar claramente definida para que em sua prática possa contribuir para uma educação que permita a educadores e educandos, a aquisição de novos conhecimentos e o próprio desenvolvimento. Através dos documentos legais que direcionam e determinam a prática e o papel a ser desempenhado por este profissional, é possível, de antemão, confirmar que embora exista um leque de atribuições legalmente identificadas, a prática revela que o trabalho de coordenação pedagógica é marcado pela indefinição e imprecisão e que, no cotidiano da escola, este profissional se envolve muitas vezes com atribuições que não estão necessariamente ligadas aos aspectos pedagógicos. A função da coordenação pedagógica segue diversas orientações que são definidas pelas secretarias municipais e estaduais estando inclusive circunscrito ao contexto social, político e econômico no decorrer da história.

Espera-se, que o (a) coordenador(a) seja um mediador entre os professores, que possa promover reflexões sobre a prática de modo a alimentá-los com subsídios teóricos a fim de garantir o trabalho docente coletivo além de oportunizar uma formação centrada na escola para a promoção de mudanças. Não obstante, a atuação de coordenação pedagógica incida sobre as diversas esferas da educação é sobre o trabalho do professor que está ou deveria estar sua maior contribuição que não deve ser resumido a atividade de assessoria e/ou consultoria. Nesta ótica e, conforme aponta Franco (2005):

> Que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado.
>
> FRANCO (2005, s/n )

A concepção aqui apresentada está alinhada á idéia de Silva (2007), que amplia a compreensão do trabalho de coordenação pedagógica como uma organização pertencente aos alunos e professores, caracterizando-o como

construção coletiva que não admite a separação entre quem pensa e quem executa. O sentido e a intencionalidade dessa implicação decorrem do reconhecimento do trabalho de coordenação pedagógica como uma construção cognitiva que deve ser sustentada por uma reflexão crítica e coletiva que tenha como finalidade a melhoria da prática emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, que atue como instrumento operacional para a construção de conhecimentos na escola.

## 1.4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – *UM ARRANJO COLETIVO*

Este tópico concebe a prática de coordenação pedagógica como um arranjo que se inscreve numa dinâmica coletiva onde o grupo é concebido como se autogerindo numa perspectiva emancipatória. A expressão coordenação pedagógica é utilizada para ilustrar a atividade como uma ação coletiva, em detrimento da expressão coordenador (a) pedagógico (a) que dar a entender estar se referindo à prática de apenas um profissional.

Há muito, que se discute a natureza das atribuições da coordenação pedagógica que têm como propósito a construção de um trabalho coletivo com respaldo de toda a comunidade escolar. Trata-se de uma tarefa complexa que depende da ação do grupo e das relações interpessoais em busca de objetivos comuns. O pano de fundo dessa prática está na definição das atribuições expressas na LEI Nº 8.261 DE 29 DE MAIO DE 2002 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências entre as quais, no seu artigo 8º determina as atribuições do coordenador pedagógico:

> I – coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC;
> II – articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
> III – acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
> IV – avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas,
> Visando, a sua reorientação;

> V – coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
> VI – estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;
> VII – elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
> VIII – elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede e ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
> IX – promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
> X – divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;
> XI – analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no Planejamento Pedagógico;
> XII- propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
> XIII – conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;
> XIV – identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
> XV – promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;
> XVI – propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
> XVII – organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;
> XVIII – promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;
> XIX – estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;
> XX – exercer outras atribuições correlatas e afins.
>
> BAHIA (2002)

Ao analisar as atribuições expressas na referida Lei, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, fica latente a natureza coletiva e colaborativa da atividade de coordenação pedagógica, que está transversalmente implicada no trabalho do coletivo da escola,

além de ser o principal elo entre a escola e os órgãos que a gerenciam (Secretaria, Diretorias regionais) e as demais escolas na comunidade.

A literatura, a exemplo da lei supra citada, aponta como uma das principais atribuições do (a) coordenador (a) pedagógico (a) a formação continuada e a concepção e execução do projeto político pedagógico como instrumento que sintetiza a ação educativa de determinada escola em sua totalidade.

O parágrafo II combinado ao XII no seu artigo 8º do Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia autentica estas afirmações ao prever que é função da coordenação pedagógica *articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola* e respectivamente, *propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional.* Alinhado a essa idéia, Silva (2007) assegura a importância da coordenação pedagógica na formação continuada do professor e na articulação da elaboração do Projeto político-pedagógico, como meio de acesso a conhecimentos, experiências e revisão de práticas de forma crítica e consciente e complementa:

> [...] sendo a coordenação pedagógica o espaço privilegiado dessa formação de construção da autonomia e da elaboração do projeto político-pedagógico para se pensar e concretizar caminhos possíveis, numa perspectiva crítico-reflexiva.
>
> SILVA (2007, p. 134)

O autor demarca o caráter dialógico da função, além da importância da elaboração coletiva do projeto político pedagógico que serve como subsídio para todas as ações e decisões pedagógicas que a escola adotar.

O parágrafo XII trata da coordenação pedagógica como o principal elemento para propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, a denominada formação continuada, compreendida na perspectiva de Fusari e Franco (2005) que corresponde à formação que ocorre após a formação inicial, que acontece na própria escola, tendo como elemento mediador a própria dinâmica do currículo escolar que corresponde ao projeto pedagógico em ação e, complementam:

> [...] ao construir o projeto político-pedagógico da escola, é fundamental que seja explicitada a proposta para formação contínua em serviço dos professores, de modo que estas ações ocorram em

> consonância com os objetivos da relação ensino-aprendizagem, a concepção de educação presente e as metas a serem alcançadas pela escola.
>
> FUSARI E FRANCO (2005, s/n )

O processo de formação docente, mediado pela coordenação pedagógica surge como oportunidade de realização de um trabalho centrado na escola como uma alternativa real de adoção de uma postura critica e reflexiva de modo a superar a formação meramente técnica. Dessa maneira assinala-se a necessidade da formação continuada do professor que na expressão de Christov (2006) figura como função essencial da coordenação pedagógica e defende que:

> A atribuição essencial do (a) coordenador (a) pedagógico (a) está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço.
>
> CHRISTOV (2006, p. 09)

O ideal é que o processo de formação possa estar alinhado ao previsto no parágrafo VII quando prevê que a coordenação pedagógica deve: *elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola* e ao parágrafo IV que trata da necessidade de *avaliação dos resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando, a sua reorientação.* Dentre as atribuições da coordenação pedagógica, cabe articular e mobilizar os educadores para que a formação dos alunos viabilize acesso ao conhecimento, aos saberes e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estruturam a sociedade em que vivemos.

O parágrafo XV corrobora esta afirmativa ao instituir que cabe a coordenação pedagógica *promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania*. Nesta perspectiva, o currículo equipara-se ao objeto centro da relação educativa e, portanto, a organização curricular corresponde ao cerne do trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) conforme define o parágrafo III, ao afirmar que cabe a coordenação pedagógica: *acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da*

*aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário.*

Fica subentendido que a ação da coordenação pedagógica esta voltada, sobretudo, á construção social do conhecimento em todas as instancias e esferas da escola, estando implicada em sua ação a sua própria formação, ou seja, o seu conhecimento pessoal que precisa estar em constante atualização, a formação continuada dos profissionais de educação, incluindo gestores, professores, alunos. O parágrafo XIII valida esta afirmação ao reconhecer que cabe a coordenação pedagógica *conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares.* Destaca-se ainda, a importância de trazer os pais dos alunos para o centro das discussões pedagógicas de modo a evidenciar a construção efetiva de um trabalho coletivo como prevê o artigo XVIII que a coordenação pedagógica possa: *promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos*.

Nesta direção a atitude instituinte do trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) pressupõe uma acepção mais ampla do papel deste profissional que deve estar alinhado com a construção e gestão do conhecimento bem como, o reconhecimento de que o sentido das práticas educativas está na socialização das experiências e não ação coletiva.

E, conforme defende Vasconcellos (2006):

> [...] Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.
>
> VASCONCELLOS (2006, p11)

As idéias que serão discutidas daqui em diante se inserem na fronteira entre as ciências Administração e Educação, quando passo a apontar a abordagem da gestão do conhecimento disseminada pela Administração, como uma alternativa aos modelos tradicionalmente instituídos na atividade de coordenação pedagógica na educação.

# CAPITULO II

## GESTÃO DO CONHECIMENTO – UMA NOVA ABORDAGEM PARA CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresento uma breve introdução ao conceito de Gestão do conhecimento como uma possibilidade metodológica que a partir da inovação das tecnologias de informação e comunicação redimensiona a dinâmica da construção e disseminação do conhecimento nos espaços educacionais.

No primeiro item *Gestão do Conhecimento – aspectos teóricos e conceituais* - é realizado um apanhado histórico e conceitual do tema Gestão do conhecimento na busca de uma aproximação, entre Educação e esta abordagem que é um legado da Administração. Em seguida, no tópico *Gestão do Conhecimento e Coordenação Pedagógica – Uma Interface em busca de novos instituintes* - estabeleço uma interface entre a gestão do conhecimento e o trabalho de coordenação pedagógica, como alternativa aos desafios impostos à educação atual, tendo em vista que é urgente e necessário reeditar práticas que favoreçam o trabalho participativo, crítico, criativo para que a educação se mobilize pela construção efetiva de novos conhecimentos e não somente pela mera reprodução.

No item *Gestão do conhecimento para a construção de aprendizagens significativas,* faço uma breve referência à aprendizagem e a ressignificação do conceito para aprendizagem significativa, aqui entendida como o propósito fundamental do ato educacional que não se oriente pela mera reprodução acrítica de informação, sobretudo como resultado da construção efetiva de novos conhecimentos e de saberes.

## 2.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO – *ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS*

Gestão do conhecimento é uma abordagem, em fase de consolidação, que emerge da ciência da Administração e é vista como um conjunto de processos para uso, criação, disseminação e utilização do conhecimento nas organizações que ganha especial destaque com o advento e proliferação das tecnologias de informação e comunicação - considerados o suporte para mapear, armazenar, processar e difundir o conhecimento.

A temática gestão do conhecimento encontra-se em evidência no universo contemporâneo frente ao avanço, proliferação e acesso a informação, impactados pela revolução das tecnologias de informação e comunicação. E para abordá-la foi necessário buscar teoricamente esclarecer o que se entende por gestão. Segundo Motta (1999), citado por Carbone (2006), o termo gestão possui o mesmo significado de administração e de gerência e complementa afirmando que se trata de um termo genérico que sugere a idéia de dirigir e decidir.

Nesta perspectiva pode-se definir o conhecimento, o que se constitui em uma tarefa árdua, mesmo porque, o conhecimento não se limita a um campo específico, mas a uma pluralidade de disciplinas e subdisciplinas. Os conhecimentos (deve ser concebido no plural) podem ser científicos, filosóficos, tecnológicos, históricos, místicos, do senso comum, acadêmicos, esotéricos, artísticos, culturais conforme Burker (2003), que a partir de Georges Gurvitch, distingue sete tipos de conhecimento: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico e complementa:

> Outra perspectiva, mais próxima da história social, distingue entre os conhecimentos produzidos e transmitidos por diferentes grupos sociais. Os intelectuais são detentores de certos conhecimentos, mas outros campos de especialização ou de know-how são cultivados por grupos como burocratas, artesão, camponeses, parteiras e curandeiros [...]
>
> BURKER (2003, p.21)

Quel (2006) reconhece a complexidade para conceituar o conhecimento, que para ele se trata de um patrimônio individual, fruto do relacionamento do sujeito com o ambiente e, arrisca uma definição:

> Conhecimento é um estado provisório de aceitação e percepção da realidade de um objeto ou evento, estado este articulado em uma estrutura cognitiva própria, gerada pela experimentação e interação do indivíduo com o ambiente no qual ele e o objeto/evento estão inseridos.
>
> QUEL (2006, p. 18)

Carbone (2006) traz a definição de Davemport e Prusak (1998), que explicam que o conhecimento é decorrente da informação, que por sua vez deriva de conjunto de dados e complementam:

> [...] os dados são séries de fatos ou eventos isolados. São registros sem significado inerente, que se transformam em informações ao adquirirem significado. As informações são dados que, percebidos pelo individuo, têm relevância, propósito e causam impacto em seu julgamento ou comportamento. O conhecimento pode ser visto como conjunto de informações reconhecidas e integradas pela pessoa dentro de um esquema preexistente. Isso significa que as informações são transformadas em conhecimento por meio da intervenção das pessoas, seja reconhecendo essas informações, seja integrando-as. É por isso que Davenport e Prusak(1998) afirmam que o conhecimento está mais próximo da ação e está relacionado ao uso inteligente da informação [...]
>
> CARBONE (206 P.80)

Essa ampla definição esclarece cada conceito relacionado ao conhecimento além de, situar a diferença essencial entre conhecimento e informação, uma vez que a proliferação das tecnologias digitais ampliou o acesso irrestrito à informação, o que não significa que exista um maior nível de conhecimento da sociedade em função dessa facilidade, mesmo porque, o acesso a informação se dá de forma passiva e somente se converte em conhecimento quando o sujeito interage e comporta receptivamente, transformando o objeto e a si mesmo.

Carbone (2006) traz o conceito de Falcão e Filho para Gestão do conhecimento que é definido como:

> Processo pelo qual uma organização consciente e sistematicamente coleta, organiza , compartilha e analisa seu acervo de conhecimento para atingir seus objetivos.
>
> CARBONE (2006, p.82)

Na prática, a estratégia de gestão do conhecimento se converte num conjunto de esforços e de práticas que visam proporcionar a troca de conhecimentos entre os sujeitos de uma organização, numa proposta de ação coletiva para que o fluxo de informações e conhecimentos possa gerar aprendizagem, inovações e, sobretudo, novos conhecimentos, na perspectiva de criar ambientes propícios para seu compartilhamento e difusão.

Lastres e Ferraz (1999), partem do pressuposto de que, embora circule como uma novidade, aspectos como conhecimento , inteligência e competência sempre estiveram no cerne do desenvolvimento econômico, de todas as sociedades, historicamente. Apontam as diferentes formas de conhecimento - os tácitos e explícitos, onde os conhecimentos tácitos correspondem àqueles conhecimentos individuais e subjetivos que ainda não foram explicitados e, os conhecimentos explícitos relacionados aos conhecimentos transferidos e socializados.

Nesse sentido Oliveira Jr. (2001) ao se apropriar da idéia de Spender (1996) amplia o conceito de conhecimento tácito e explicito para a *ótica organizacional*, e define que o conhecimento tácito possui três componentes essenciais: *o consciente* (passível de entender e de explicar)*, o automático* (desempenhado de forma não consciente) *e o coletivo* (desenvolvido pelo indivíduo e compartilhado). No sentido da tradução destes na efetivação da prática da gestão do conhecimento conflitos e contradições conduzem alguns autores a exemplo de Lastres e Ferras (1999) a fazer distinção entre informação e conhecimento enquanto que Angeloni (2008) faz referência a Davenport (1998), que resiste em fazer esta distinção assegurando, que não é tarefa fácil e complementa:

> Definir informação e conhecimento não é tarefa fácil, segundo Davenport (1998), seus significados não são tão evidentes e formam um sistema hierárquico de difícil delimitação. O autor resiste em fazer a distinção por considerá-la nitidamente imprecisa, contudo ressalta a importância da informação como base para o conhecimento.
>
> ANGELONI (2008 p.XXII)

A dificuldade apresentada por Davenport é compartilhada por Carbone (2006) que concebe a informação como matéria prima do conhecimento e, segundo assegura o conhecimento pode ser concebido como um conjunto de informações reconhecidas, integradas e processadas pela pessoa. No entanto, Angelone (ibidem) cita Nonaka e Tekeuchi (1997, 2000) que destacam que a criação de novos

conhecimentos não é simplesmente o processamento de informações objetivas, sobretudo o aproveitamento dos *insights* e complementam:

> [...] a criação de novos conhecimentos não é simplesmente o processamento de informações objetivas, provenientes dos órgãos dos sentidos ou do intelecto, que foram por muito tempo os mais desenvolvidos e valorizados pela sociedade, mais os aproveitamento de *insights*, intuições e palpites tácitos, muitas vezes altamente subjetivos. Eles consideram que a natureza subjetiva e intuitiva do conhecimento tácito dificulta o processamento ou a transmissão do conhecimento adquirido.
>
> ANGELONI (2008 p.XXII)

Nesta perspectiva, o conhecimento se harmoniza com a dimensão humana e individual e permite entender que as informações precisam ser processadas, assimiladas e transformadas pelas pessoas para que se convertam em conhecimento. A proposta e o desafio da gestão do conhecimento é justamente tornar os conhecimentos disponíveis, o que exige estratégias e constante inovação, novas formas de regulação e de intervenção, onde o aprender a aprender constante pode ser o diferencial estratégico nas organizações.

Ao tempo em que Carbone (2006) afirma tratar-se da dimensão ontológica que concebe o conhecimento como uma criação individual que pressupõe dinâmicas de interação entre as pessoas para que possa promover novos conhecimentos; Carvalho (2008) traz algumas pistas e estratégias que permitem o compartilhamento e intercâmbio do conhecimento que são basicamente: identificar o que as pessoas da organização sabem; intensificar a utilização do conhecimento especializado; compartilhar conhecimento entre as pessoas; facilitar a reutilização em novas situações e, facilitar o desenvolvimento profissional.

Constatamos a partir destes teóricos que a finalidade da gestão do conhecimento é transformar as organizações em comunidades de aprendizagem de modo que seja possível a todos comunicar, pesquisar, interagir e aprender, numa proposta de difundir o acesso a informações, comunicação, disseminação de experiências e aprendizagem colaborativa.

## 2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – *UMA INTERFACE EM BUSCA DE NOVOS INSTITUINTES*.

Este tópico trata da gestão do conhecimento como uma nova territorialização do trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a). A indefinição da função tem sido uma marca da prática de coordenação pedagógica. Para que este profissional não continue a agir como mero tarefeiro, é imprescindível que a sua ação não peque pelo improviso e não se resuma a um ato desprovido de intencionalidade. Nesta perspectiva, é fundamental que passe a atuar não apenas como intermediador de informação entre professores, gestores, pais e alunos, sobretudo, como um gestor do conhecimento mediando ações que envolva todo o coletivo que forma a comunidade escolar.

O cenário educacional contemporâneo é marcado pela crise identitária da escola – que, na atual sociedade denominada da informação - pressupõe que educadores e educandos adotem um novo papel, onde conhecer e aprender devem estar pautados num processo contínuo e comunicacional de troca e não mais no mero repasse/absorção de informação. A abordagem de Gestão do conhecimento, com ênfase na aprendizagem individual e, sobretudo, coletiva, se apresenta como uma nova legitimidade para a crise que invade a escola, como uma alternativa viável para que se crie um novo sentido para o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a).

Como afirma Alarcão (2005):

> Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstancias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se rechear de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber.

E prossegue:

> Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere.
>
> (ALARCÃO, 2005, p. 14)

De acordo com essa autora, a sociedade contemporânea tem sido denominada sociedade da informação, do conhecimento e para muitos, sociedade da aprendizagem. O certo é que o tempo atual tem sido definido em termos de sua relação com o conhecimento e o fácil acesso, troca e disseminação de informação, face aos avanços das denominadas tecnologias de informação e comunicação. Esta sociedade, que foi inicialmente denominada sociedade da informação, rapidamente passou a ser denominada sociedade da informação e do conhecimento e mais recentemente se acrescentou a designação de sociedade da aprendizagem:

> Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem. E que a informação, sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é condição suficiente.
> A designação de sociedade do conhecimento e da aprendizagem traduz o reconhecimento das competências que são exigidas aos cidadãos de hoje. [...]
>
> ALARCÃO ( 2005, p 16)

Faz-se necessário reconhecer que a educação deve estar condizente com os desafios impostos pela sociedade, denominada do conhecimento, que se orienta pela necessidade do aprendizado constante, onde a gestão do conhecimento, como abordagem educacional, precisa ser adotada na perspectiva de garantir esta produtividade. Considerando que a mudança pressupõe novos papéis para a escola, alunos e professores, cabe ao (a) coordenador (a) pedagógico (a) a busca por um novo papel para que sua atividade profissional se converta numa ação potencializadora, onde aluno e professores desenvolvam novas competências e habilidades, necessárias e fundamentais, para atuar, produtivamente, nesta sociedade denominada do conhecimento.

A interface entre o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) e a Gestão do conhecimento ganha respaldo na abordagem de Fulan (2000) quando problematiza que não há oportunidade nem encorajamento suficientes para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade. Este autor resgata a observação de Little (1990) para defender a importância da realização de um trabalho conjunto:

> [...] é a forma mais poderosa de cooperação (por exemplo, ensino em equipe, planejamento, observação, pesquisa-ação, acompanhamento

> permanente de colegas e tutoramento, etc.) O trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar [...]
>
> FULAN (2000, p. 66)

Constata-se que a escola, neste contexto, é o lugar não apenas de adequação e moldagem das demandas da sociedade, mas sobretudo, o espaço propicio para a criação de condições para que o fluxo de novos conhecimentos e aprendizagens se estabeleça. Nesta perspectiva é possível afirmar que uma proposta de ação que envolva o coletivo da escola na busca pela produção de conhecimento se trata de uma proposta de resgate do projeto e da finalidade política que move a educação. Pertinente levar em conta algumas pistas de Vasconcellos (2006) para as novas legitimidades a serem adotadas pela coordenação pedagógica que se alinham a essa interface de gestão do conhecimento quando afirma que a construção conhecimento é o cerne da atividade da escola e conclui:

> Trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino, na medida em que seu o seu núcleo é o trabalho com o conhecimento (no sentido de sua apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura), que por sua vez é a especificidade da escola, constituindo-se como a grande finalidade da práxis educativa, implica tanto a atividade docente quanto a discente [...]
>
> (VASCONCELLOS 2006, p11)

A emergência da gestão do conhecimento como atividade da coordenação pedagógica legitima a dimensão critica e coletiva que a função deve incorporar para o enfrentamento dos desafios que a educação enfrenta e muitas vezes impedem o desempenho do seu papel na efetiva construção do conhecimento e não a mera reprodução. Gestão do conhecimento como uma proposta de gestão de informações e rede de conhecimentos tecida no coletivo da escola que possa fortalecer o resgate do ser humano, que potencialize as competências individuais além de mudanças de comportamento, atitudes e valores verifica-se em articulação com os dados obtidos na pesquisa de campo na perspectiva de que :

> [...] a gestão de informações e conhecimentos apresenta-se como uma forma revolucionária para potencializar a conscientização sobre a importância da contribuição de sua própria experiência e da disponibilização de informações que ficavam restritas ao âmbito de

> sua atuação solitária. Tal postura pode valorizar e dignificar o seu trabalho, humanizar informações, dar relevância às práticas inovadoras, dar vida aos conhecimentos que emergem do pensamento das pessoas, vida que flui nas ligações da rede. As comunidades que se criam em torno da gestão de informações e conhecimentos são denominadas por Teixeira Filho(2002) " comunidades de prática", cujo fator essencial é a criação de uma cultura comunicacional na qual "as opiniões e idéias são entregues para partilha e para reinterpretação dos participantes".
>
> ALMEIDA (2003, p. 128)

A rede de conhecimento evidenciada propõe promover ganhos relevantes para a educação, na medida em que permite e proporciona aos envolvidos uma nova relação com os diversos pontos de vista, valores e posicionamentos diante da realidade. Podemos afirmar que a Gestão do conhecimento é de alguma forma defendida por alguns teóricos ao longo da história da educação, a exemplo de Vieira (2003) quando sugere a criação de uma nova cultura do conhecimento ao mesmo tempo em que lança algumas pistas para sua implementação:

> Uma efetiva cultura do conhecimento depende do estímulo ao aprendizado, à criatividade e à inovação no contexto organizacional. Neste sentido, constituem-se como particularmente relevantes as seguintes práticas gerenciais: liderança e cultura voltada para a experimentação, para a avaliação, para a inovação e para a busca de grandes desafios; trabalho em equipes multidisciplinares; criação de diferentes oportunidades para o estabelecimento de contatos interpessoais, como forma de desenvolver e difundir os conhecimentos existentes e as experiências vividas pelas pessoas; acesso generalizado à informação organizacional registrada nos sistemas informatizados; estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional; e uma abertura para a inserção individual e organizacional no ambiente externo à organização.
>
> VIEIRA (2003, p.136)

E autêntica nossa proposta em relação ao papel que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e a equipe de gestores devem desempenhar com o coletivo da escola:

> A direção deve envolver-se com toda a equipe de coordenação, professores e funcionários mudando as normas formais e informais, atitudes, crenças e espaços de trabalho, o que possibilita o surgimento de um ambiente mais seguro para a geração de novas idéias e mais criativo e motivador para a participação em novas experiências.
>
> VIEIRA (2003, p. 136)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento das atividades realizadas por professores e alunos precisa se guiar por uma relação de reciprocidade, de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo, mediado pelo (a) coordenado (a) pedagógico (a) de modo a envolver todos os espaços formativos da escola para que conhecimentos e aprendizagens possam ser construídos coletivamente. Marcos Silva (2000) antecipa a necessidade que a educação tem em rever a relação com o conhecimento e a aprendizagem , quando afirma que, tradicionalmente, os professores vêm reproduzindo a sala de aula centrada na transmissão de informações onde o aluno permanece demasiado inerte, copiando e prestando contas. E complementa afirmando que a escola não se encontra em sintonia com a emergência da nova sociedade e conclui:

> [...] Encontra-se alheia ao *espírito do tempo* e mantém-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando seu entorno modifica-se fundamentalmente em nova dimensão comunicacional.
>
> SILVA (2000, p.70)

A prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) mediada pela Gestão do conhecimento, numa perspectiva de aprendizagem coletiva, encontra novamente, em Canário (2006) algumas pistas que ajudam a legitimar essa defesa:

> Nesta perspectiva, as escolas deverão, desejavelmente, evoluir no sentido de um funcionamento como comunidades de aprendizagem nas quais, o trabalho colaborativo do professores se possa contrapor à atual situação insular (cada professor, na sua sala de aula, com sua disciplina e a sua turma). A descoberta de caminhos fecundos que permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe a possibilidade de fazer dos professores produtores de inovações, articulando no seu exercício profissional, a produção de mudanças com as dimensões da pesquisa e da formação. A produção de inovações, em cada estabelecimento de ensino, assume, portanto, a forma de um empreendimento de aprendizagem coletiva.
>
> CANÁRIO ( 2006, p. 19)

O processo evolutivo proporcionado pelos avanços científicos e tecnológicos pressupõe que a educação se oriente por um fazer critico coerente com as demandas da sociedade, neste contexto, cabe um modelo de educação que seja capaz de aguçar a curiosidade e a motivação para o empreendimento, a inovação, no sentido de fortalecer as descobertas e o aprendizado constante. Nesta ótica, a

educação tem como função superar o hábito cristalizado de se guiar pela mera transmissão de conhecimentos e informações, relativizando o seu papel diante de uma sociedade que tem fácil acesso a um volume inestimável de informação, potencializada pela rede informacional que interliga todo o mundo, instantaneamente.

Os saberes e o fazer específico do trabalho de coordenação pedagógica é que dão sustentação ao trabalho dos professores, requer mobilização e articulação coletiva para transformar o cotidiano da escola espaço de formação contínua, onde o fazer pedagógico possa se constituir em objeto de pesquisa e análise. Nesta perspectiva, cabe à coordenação pedagógica superar a prática pautada em aspectos meramente técnicos e operativos e articular o coletivo para que possam refletir e buscar alternativas para sua formação, condições de trabalho, aspectos metodológicos, tecnológicos e curriculares, possibilitando a adoção de uma cultura profissional coerente com as demandas da sociedade contemporânea.

O fazer pedagógico da coordenação não pode prescindir de articular na pratica cotidiana dos professores e, toda a comunidade escolar o planejamento e organização do projeto político pedagógico da escola que precisa se converter num instrumento de valorização e construção de identidade da escola e dos sujeitos que a ela pertence.

A possível contribuição desta reflexão sobre o trabalho de coordenação pedagógica - pela ótica da gestão do conhecimento – esta na possibilidade de apontar a uma perspectiva de superação da racionalidade técnica, o que orienta a uma profunda ponderação sobre a prática instituída na atividade do (a) coordenador (a) para que a partir da produção coletiva do conhecimento seja possível redefinir novos instituintes.

## 2.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Uma mudança conceitual e paradigmática, na educação pressupõe mudar o foco do ensino para aprendizagem, numa perspectiva de construção efetiva de novos conhecimentos e de saberes que não se oriente pela mera reprodução acrítica de informação. A educação contemporânea - marcada pela facilidade de acesso e disseminação de informação - carece orientar pela construção de

aprendizagem e de novos conhecimentos para não incorrer no erro histórico da mera reprodução de conteúdos desvinculados do contexto. Sem grandes atrativos, a educação como prática tradicional de reprodução, perde espaço para as possibilidades comunicacionais e interativas, potencializadas pelas tecnologias de informação e comunicação  que estão impactando todas as dimensões da vida na sociedade contemporânea e, impondo uma nova dinâmica social.

Canário (2006) convida a relativizar os problemas da educação para que sejam equacionados a partir da perspectiva do aprender, e não do ensinar:

> Reinventar a escola pressupõe uma atitude crítica e de profunda insatisfação com a escola atual, mas também a convicção de que é possível e desejável criar uma "outra" escola, radical e qualitativamente distinta das de hoje. Esse empreendimento apela, necessariamente, a um outro tipo de debate, no qual as questões da escola possam ser equacionadas em uma ampla perspectiva dos problemas de sociedade e das escolhas que temos que fazer. Trata-se de um debate que, por um lado, focalize os fins da ação educativa e, por outro, permita reequacionar o diagnóstico.

E complementa:

> Não estamos confrontados com problemas de eficácia, mas, sim, com problema de legitimidade da escola. Finalmente, impõe-se o recurso a uma outra metodologia de mudança, baseada na criatividade das escolas, em que estas possam mudar, ao mesmo tempo em que se transformam em comunidades de aprendizagem. [...]
>
> CANÁRIO ( 2006, p 92)

Nesta perspectiva, a abordagem da Gestão do conhecimento, entendida como pratica coletiva para construção, disseminação e socialização de aprendizagens passa a ser considera a forma viável e possível de superar a *pedagogia da desautorização* denunciada por Barbosa (1998). Barbosa define *Pedagogia da desautorização* a prática educativa, que historicamente se estabelece na educação brasileira, como um processo de anulação da pessoa, por estar centrada na negação do processo de produção e autoprodução pelo aluno.

Uma prática de educação pautada nos pressupostos da Gestão do conhecimento implica tratar da temática *aprendizagem significativa,* visto que um novo paradigma educacional, a exemplo do proposto por Moraes (1997), muda o

enfoque educacional pautado no ensino para a aprendizagem. Neste contexto, a educação deixa de ser transmissão e passa a ser construção de conhecimento e, sobretudo, de aprendizagem. Pode-se conceituar *aprendizagem* com respaldo em Oliveira (1993) que traz a definição abrangente e fundamentada do termo aprendizagem /aprendizado a partir da referencia em Vygotsky que envolve, sobretudo, interação social e afirma que:

> É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir do contato com a realidade, o meio e o ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o individuo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.
>
> OLIVEIRA (1993 , p 57 )

Essa concepção de aprendizagem manifesta a dimensão prática da atividade que não se dá pela via do ensino, mas pelos processos relacionais, cognitivos e interativos vivenciados pelo sujeito. O que nos lembra o conceito que Jerome Bruner traz em seu livro *O processo da Educação*, traduzido por Romão (1988) que trata da aprendizagem como sendo uma aquisição dos processos cognitivos pelo ser humano, e explica como se dá a gradual aquisição de conhecimentos que para ele servirão Instrumento para o homem decifrar o meio que o cerca (transformando-o e dominando-o), bem como para a solução de problemas, conceituação de realidade observada (através de sistemas de representação adequados), raciocínio e reconhecimento perceptíveis.

O autor deixa evidente que aprendizagem é a síntese do processo de produção que precisa estar articulado a um exercício constante de elaboração e re - elaboração, evidenciados na formas de ser e de se expressar e não apenas através da resolução de tarefas reducionistas que se orientam unicamente pela absorção e reprodução de conteúdos e informações como ocorre rotineiramente na escola.

Em consonância com estas idéias, Penteado (1980) em seu livro *Psicologia e Ensino* traz o conceito de *aprendizagem significativa* proposto por Ausubel e a define como sendo a contraposição `a aprendizagem mecânica  e complementa:

> Para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que haja um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, especificamente com algum aspecto essencial da sua estrutura cognitiva como, por exemplo, uma imagem, um conceito, uma proposição.
>
> PENTEADO (1980,11)

Isso corresponde a afirmar que é necessário ampliar e diversificar ao máximo as vivencias e experiências do aluno, não reduzindo a aprendizagem a uma tarefa mecânica, mas a uma ato em construção para que possa agir em sintonia e interação com ambiente. Nesta perspectiva cabe trazer a concepção de Pessoa (1988) que cita Rogers por tratar da aprendizagem significativa como uma atividade que vai além da simples acumulação de fatos, sobretudo pela capacidade de modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe quer nas suas atitudes e personalidade. Para Rogers, trata-se de uma aprendizagem penetrante, que não se limita ao aumento de conhecimentos, simplesmente, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Este ponto de vista demonstra que para além de uma simples mudança conceitual, a referência à aprendizagem significativa sinaliza para uma educação voltada para o compromisso social. Trata-se de mudar a ênfase da mera transmissão, assimilação/reprodução de conteúdos para um processo de reflexão crítica, de tomada de consciência, para que a educação seja uma atividade transformadora da realidade. A superação da postura educacional tradicional - que tem uma percepção teórico-metodológica de ensino baseada na repetição, na memorização e na reprodução de conhecimentos - implica a adoção de uma nova concepção de aprendizagem que se articule nos pressupostos sócio-interacionistas[2] (abordagem pedagógica que pressupõe a participação ativa destes atores e não apenas a absorção/reprodução de conteúdos).

Para compreender e atender esta demanda importa articular um novo sentido educacional onde o currículo do ensino deve-se organizar de modo a estabelecer possibilidades efetivas de aprendizagem significativa, para que o aluno, de forma autônoma, construa aprendizagem a partir de uma ação reflexiva e prática. A

---

[2] Base epistemológica que supera o objetivismo (teoria inatista) e o subjetivismo (paradigma empirista) e explica a construção do conhecimento mediante a participação (interação) tanto do sujeito quanto dos objetos do conhecimento conforme conceitua Moreira (1995).

perspectiva é que se forme cidadão consciente e inteirado das ações sociais, culturais, histórico políticas e, sobretudo, humanas.

A construção efetiva de aprendizagem significativa sintetiza o trabalho educativo visto que processa novos saberes e dá autonomia aos sujeitos ao garantir que construam experiência suficiente para que possa atuar sem precisar de ajuda, dinamiza e equaciona as aprendizagens construídas através de descoberta e da participação ativa. Esta construção na forma “significativa” pressupõe um fazer pedagógico numa dimensão educativa que busca a formação integral de cidadãos críticos e socialmente comprometidos, o que implica numa cultura educacional que redimensione as propostas tradicionais de ensino para uma compreensão dialógica, coletiva e quiçá holística. Holística não no sentido de uma alternativa, mas uma atitude verdadeiramente respeitosa das relações étnico-cultural.

Nesta perspectiva, a Gestão do conhecimento enquanto pratica coletiva de articulação, construção e disseminação de conhecimentos, passa a ser concebida como caminho viável para a construção de aprendizagem significativa onde, o envolvimento e a sinergia dos sujeitos, potencializados pelas tecnologias de informação e comunicação, equaciona as trocas colaborativas e a construção efetiva de novos conhecimentos de modo a proporcionar aprendizagens significativas.

# CAPITULO III

## ANÁLISE INTITUCIONAL: *PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS*

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos da análise institucional (AI) e da Pedagogia institucional

Os pressupostos teóricos – metodológicos d*a* análise institucional, numa perspectiva crítica, são uma temática bastante ampla, portanto, não se pretende esgotar o assunto, dada a sua complexidade. A intenção é, tão somente, levantar questões sobre os possíveis benefícios que a analise institucional numa perspectiva comunicacional e interativa, aliada à prática de gestão do conhecimento podem concorrer para que a prática de coordenação pedagógica se oriente para a emancipação dos sujeitos e construção do conhecimento.

O item *Análise institucional – da implicação metodológica à construção de comunidades epistemológicas* que trata da dimensão metodológica e da natureza dialógica da análise institucional vislumbrando, o surgimento das forças instituintes para a produção de comunidades epistemológicas. Em seguida o item *Pedagogia institucional – um abordagem de pesquisa bidirecional* traz o caráter dialógico deste movimento que se inscreve numa proposta de restabelecimento da comunicação, da livre circulação de idéias. Enfim, o tópico *Os pressupostos teóricos metodológicos da analise institucional - uma pista para a gestão do conhecimento nas organizações* apresenta o movimento institucionalista como uma metodologia apropriada para promover experiências coletivas, criadoras de novos saberes coerentes com a proposta de gestão do conhecimento.

## 3.1 ANÁLISE INSTITUCIONAL – *DA IMPLICAÇÃO METODOLÓGICA À CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES EPISTEMOLÓGICAS*

Este tópico trata da dimensão metodológica e da natureza dialógica da análise institucional. Ao mencionar a dimensão metodológica da análise institucional faz-se necessário definir alguns termos que são específicos e fundamentais para o entendimento desta abordagem.

A análise institucional é uma corrente metodológica francesa que surgiu nas décadas de 1960-1970 que formula a idéia de questionamento dos sentidos cristalizados nas instituições, entendidas como um conjunto de práticas que atravessam todas as relações sociais. O Movimento Institucionalista corresponde a uma metodologia que intensiona estimular experiências coletivas, criadoras de novos saberes e novos conhecimentos numa proposta de mudança na cultura e nos hábitos cristalizados.

Nesta perspectiva, a análise institucional é considerada uma abordagem de análise e intervenção[3] e, conforme define Lourau (1995), ao provocar o coletivo, forçando - o a falar, numa provocação institucional é que se torna possível a manifestação do instituído e a reflexão sobre novos instituintes. Na concepção deste autor - representante da corrente institucionalista francesa -*instituição* designa a produção e a reprodução das relações sociais dominantes tanto nos pequenos grupos, como na estrutura das organizações. Em outras palavras, o termo é entendido como a organização das relações sociais entre os indivíduos ou mesmo, como um conjunto de normas instituídas que regem uma organização.

O termo instituição se refere ao conjunto de práticas que formam uma rede simbólica, socialmente sancionada e materializada nos coletivos sociais. A análise institucional pressupõe a autogestão política que se dá a partir dos processos de auto-analise e auto-gestão o que corresponde a permitir o posicionamento do ator social diante do instituído para que coletivamente e criticamente possa propor e articular novos instituintes num processo dinâmico, crítico e consciente.

Os processos de *auto-análise e auto-gestão* - propostos pela análise institucional - servem como pista para o fomento de uma atividade que envolva o

[3] Intervir, atuar, neste campo significa abrir espaços de expressão para as contradições e conflitos inerentes à vida institucional. Conforme Lessa (2006)

coletivo, no questionamento da cultura/prática instituída a partir de uma analise crítica, que possa fomentar novas contribuições e o restabelecimento da comunicação e da livre circulação do conhecimento, na perspectiva de promover uma inteligência da organização.

Para a análise institucional, o *instituído* corresponde ao produto, ao que está definido, à ordem estabelecida, aos valores, modos de representação e de organização considerados normais, são os procedimentos habituais. O termo instituinte corresponde ao processo, segundo Lourau (2004) equivale à contestação, a capacidade de inovação e a prática política como significante da prática social. Nessa corrente institucionalista nenhuma mudança poder ser feita se não atacar as instituições e as estruturas, onde a instituição (tomada como regras, princípios e normas coletivamente sancionadas) tem uma importância metodológica essencial, já que atravessa e funde todos os níveis da estrutura social.

Segundo Lourau (in Altoé 2004) a mudança não pode ser impositiva, portanto, o procedimento metodológico da análise institucional pressupõe protagonizar o estabelecimento de uma atividade crítica e transformadora, feita no próprio seio heterogêneo do coletivo, que se articula, se organiza, para construir os dispositivos necessários, com vistas a produzir uma soma muito intensa de saber e de conhecimento e, defende que é sempre no coletivo que o particular se manifesta, sendo impossível estabelecer uma instituição para uso de indivíduos isolados, visto que as instituições repousam sobre o consenso dos membros da comunidade.

Baremblitt (1992) se alinha a esta idéia e afirma que os processos auto-analíticos são produtores de conhecimento e de um saber coletivo que deve ser produzido, distribuído e exercitado na vida coletiva que se dá a partir do conhecimento produzido pela auto-análise e auto-gestão, onde o coletivo se organiza de modo a descobrir seus problemas e suas necessidades, na perspectiva de transformar suas condições de trabalho e de existência.

A dimensão coletiva é o grande diferencial desta abordagem metodológica uma vez que, concebe o processo de transformação de hábitos institucionalizados e cristalizados como um exercício de amadurecimento da crítica e reflexão coletiva. Tomar a análise institucional como metodologia de pesquisa corresponde a promover não só a gestão do conhecimento, sobretudo a avaliar a postura referente ao pertencimento, nível de participação e à construção de comunidades

epistemológicas que se dá pela revitalização da expressão, do interesse e do saber essencial e espontâneo que o coletivo passa a exercitar para que possam deliberar e decidir coletivamente; visto que o movimento institucionalista faz a critica ao pensamento autoritário, aos movimentos de pesquisa que apenas elucidam e que lançam um olhar apenas sob o ponto de vista do pesquisador. Para a análise institucional pesquisadores e pesquisados precisam estar implicados no universo e no movimento da pesquisa.

Um dos conceitos essenciais para a corrente institucionalista é a *implicação*. O termo implicado pressupõe uma interinfluência recíproca e simultânea, integrando pesquisador e pesquisados e considerando as dimensões emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional. A implicação não se refere apenas a equipe interventora, ao pesquisador. Está relacionado, sobretudo, ao envolvimento pessoal e multidimensional entre pesquisados e pesquisadores.

Para a análise institucional os sujeitos da pesquisa não são objetos da análise, a serem investigados, são na verdade, atores integrantes / participantes do processo de análise da organização. É necessário definir o *campo de análise* e o *campo de intervenção*, onde o campo de análise diz respeito ao tema que o analista se ocupa, é o espaço conceitual e nocional e o campo de intervenção corresponde ao espaço concreto de atuação do institucionalista. Definidos os campos de análise e de intervenção, o pesquisador/analista precisa determinar o *analisador* ou *efeito analisador* que irá nortear sua pesquisa. O *analisador* é o dispositivo de provocação e revelação do que está oculto, por isso é denominado *efeito analisador* que ao atuar como revelador/catalisador, permite a realização da análise.

O *efeito analisador* corresponde aos acontecimentos, às crises, muitas vezes fenômenos aparentemente secundários, que revelam as forças sociais e as instituições - as normas que regem as relações sociais. Os *analisadores* podem ser naturais ou construídos (artificiais). Um exemplo de analisador natural é o impacto da inclusão de aluno com necessidades especiais em uma classe regular que funciona com uma lógica já estabelecida e, de repente, professores e alunos precisam rever suas praticas para absorver as mudanças ocasionadas pela nova realidade que se apresenta após a chegada desse novo aluno.

Nesta perspectiva, os *analisadores artificiais* se apresentam como dispositivos criados pelo pesquisador/analista para proporcionar a explicitação de conflitos e provocar o coletivo a uma reflexão e, a uma possível busca de soluções para os

problemas que enfrentam. O *conflito* é um conceito essencial para a corrente institucionalista porque pressupõe estimular a luta das forças instituídas e instituintes e funciona como o motor de mudança de praticas e concepções. Nesta perspectiva a "*crise"* ou seja o caos é crucial para desembocar mudanças qualitativas, portanto os estados de crise são tidos como fundamentais e fecundos e interferem sobremaneira na superação de hábitos institucionalizados ao passo que promove novos instituintes, para Baremblitt (1992) a crise corresponde à *desordem criadora*.

A análise institucional pressupõe uma intervenção deflagradora de crise, uma provocação para movimentar o coletivo das organizações. O conceito de *intervenção institucional* é determinante na corrente institucionalista que postula o autogoverno dos coletivos, segundo Baremblitt (1992), através da implantação de processos de auto-análise e autogestão. Nesta abordagem, *intervenção institucional* corresponde a uma perspectiva de ação transformadora que não se dá pela via da imposição, não cabe ao interventor, através de um receituário imprimir novos instituintes, sobretudo, lançar mão de alguns procedimentos (diálogo, questionamentos, analise de textos e de filmes) que possam deflagrar os desejos, as dúvidas, e necessidades do grupo e, pelo grupo.

## 3.2 PEDAGOGIA INSTITUCIONAL – *UM ABORDAGEM DE PESQUISA BIDIRECIONAL*

A pedagogia institucional nasce da sociologia com fins autogestionários, e parte da analise da burocracia que define os sistemas escolares tradicionais. Tem como principais representantes Lourau, Ardoino, Makarenko, Freinet, Lobrot e Lapassade, dentre tantos outros, que contestam as normas estabelecidas e defendem que é necessário provocar a análise e mobilizar o coletivo para trazer à luz o não-dito institucional. Na concepção de Libâneo (1992), a *Pedagogia Institucional* tem sua origem na *pedagogia progressista*, termo utilizado por Snyders para designar as tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam as finalidades sóciopolíticas da educação:

> pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica; a critico - social dos conteúdos [...]
>
> LIBÂNEO (1992, 32)

E complementa:

> A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas, etc.) retirando a autonomia.

LIBÂNEO (1992, 36)

As pedagogias institucionais (no plural) se inscrevem num movimento de pesquisa ação, e conforme anunciam Ardoino & Lourau (2003), enquanto as pedagogias tradicionais apenas elucidam as pedagogias institucionalistas se dedicam ao estudo dos efeitos de tudo o que até então permanece invisível, imerso nos seio dos processos educativos. A pesquisa/análise na pedagogia institucionalista se dá como o produto da contestação, o grupo é concebido com se autogerindo mais do que se auto-regulando, ou seja, a pesquisa se realiza bidirecionalmente através da relação dialógica entre analistas e analisados.

A corrente das pedagogias institucionais se alinha à crítica e ao questionamento da abordagem positivista (posição pragmática e instrumental) e pressupõe a criação de um ambiente de diálogo e de escuta, levando o coletivo da escola a reinterrogar a própria prática e a refletir, coletivamente, sobre suas ações, sobre as relações que estabelecem com seus parceiros, sobre a complexidade do processo educativo e de toda a trajetória institucional.

Para Ardoino & Lourau (2003), as pedagogias institucionais se inscrevem no movimento de restabelecimento da comunicação, da livre circulação da palavra usualmente confiscada e, pela problematização do caráter estereotipado dos papéis sociais, nesta perspectiva, seu principal objetivo, conforme apontam os autores é o de promover uma vida cooperativa, tanto no que concerne às atividades de produção quanto à divisão dos recursos.

Ao adotar os pressupostos da analise /pedagogia institucional o espaço de pesquisa se transforma no lugar de encontro terapêutico, lugar de participação, de gestão, onde os problemas práticos são tratados e discutidos em assembléias, por intermédio de *coletivos*, conforme apontam Ardoino & Lourau (ibidem) que defendem que para a pedagogia institucional, a reflexão crítica sobre as práticas educativas e, os procedimentos escolares devem compreender fundamentalmente três dimensões: uma material, que engloba as técnicas, as situações pedagógicas, as relações e os

comportamentos; uma dimensão social, referente aos conflitos de poder e autoridade e, uma dimensão inconsciente que corresponde ao não –dito institucional.

Estes autores postulam, ainda, que o comportamento e o estilo das relações dependem da qualidade e do número de trocas, que se dão através das relações coletivas e de instancias de mediação, o que torna possível desenvolver e instaurar novas relações, novos papéis, novos estatutos e novas regras de vida. Para Ardoino & Lourau (2003) a pedagogia institucional se apresenta como uma verdadeira ferramenta de formação contínua uma vez que, permite ao coletivo uma leitura plural, sobretudo dialética da práxis, que para eles, é ordinariamente perdida de vista pelos procedimentos disciplinares, lineares, burocráticos e monorreferenciais e defendem que a pedagogia institucional implica um novo espírito cientifico, uma epistemologia diferente que visa a elucidação das praticas sociais pelos próprios sujeitos.

A pedagogia institucional defende a idéia de análise coletiva das praticas, em busca de uma mudança global e paradigmática sob a bandeira de autogestão pedagógico - política conforme defendem Ardoino & Lourau(2003). Para estes autores a corrente institucionalista foi uma das vias de penetração mais eficazes para sensibilizar globalmente os meios educativos a um conjunto de contribuições das ciências humanas embora, reconheçam que as pedagogias institucionais colocam mais problemas do que de fato resolvam.

As idéias de Ardoino & Lourau (2003) que aqui são pinceladas, dada a impossibilidade de um maior aprofundamento, encontram respaldo no ideário de Makarenko (in Bernet 2003) que exercitou uma pedagogia assentada em três princípios fundamentais: *a coletividade, o trabalho socialmente produzido e a autoridade carismática do educador,* princípios esses também defendidos por Bernet (2003), cujo movimento da pedagogia institucional (pedagogia autogestionária) reconhece, explicitamente, em Makarenko um de seus precursores quando preconiza que a coletividade se constitui, ao mesmo tempo, em um fim e em um meio e demonstra um primoroso respeito à personalidade de cada aluno e, defende:

> O principio fundamental em nosso trabalho pedagógico, na escola e fora dela, assim como no trabalho pré-escolar é ter o máximo de respeito pela pessoa.
>
> BERNET (2003, p.99)

O movimento da análise/pedagogia institucional pressupõe a pesquisa/análise como o intercambio de idéias e aprendizagem e reconhece a intervenção como o momento do diálogo e não da instrução. Diálogo que precisa ser mediado e estimulado pelo pesquisador/analista que não deve buscar o consenso, sobretudo amparar os pontos de vistas divergentes, realimentando a reflexão conforme postula Stenhouse, citado por MacDonald (2003).

Foi Freinet um dos precursores da pedagogia institucional e um dos mais importantes inovadores da educação do séc. XX, através de suas experiências de educação popular, e por meio de métodos ativos, traz grandes contribuições para a pedagogia institucional, conforme aponta Vilaplana (2003):

> Freinet manteve uma posição eclética e ativa para desenvolver sua teoria do ensino, que se alimentava das contribuições mais inovadoras, tanto no campo da psicologia e da pedagogia como da sociologia e da política, e que se traduz em indicações técnicas viáveis para a melhoria e a renovação da educação na escola e, em particular, na escola do povo. Por outro lado, a força de sua pedagogia é constatada pela rapidez com que se propaga internacionalmente, sobretudo, depois da Segunda guerra mundial, tanto na criação de diferentes movimentos renovadores quanto na construção de correntes pedagógicas, como a chamada pedagogia institucional. [...]

VILAPLANA (2003 p.76)

A análise/pedagogia institucional configura, ainda hoje, numa abordagem metodológica revolucionaria, mas cabe enfatizar que ainda não teve o merecido reconhecimento por grande parte da comunidade educacional e, portanto não tem ressonância nas pesquisas educacionais. Conforme aponta Gadotti (1998), a pedagogia institucional corresponde ao movimento pedagógico antiautoritario e tem Lobrot, discípulo de Freinet, como um dos seus principais representantes desta pedagogia que almeja estimular a autogestão pedagógica que para ele serve de preparação para a autogestão política.

Para Lobrot, conforme cita Gadotti (ibidem), a tarefa do professor seria liberar as forças instituintes do grupo, essas forças construiriam novas instituições (ou contra-instituições conforme Lapassade), que funcionariam como analisadores, revelando os elementos ocultos do sistema institucional e sua intervenção deveria se situar em três níveis:

> *a.* Como monitor do grupo diagnóstico; ajuda o grupo a desenvolver-se como tal; auxilia o desenvolvimento de um clima grupal em que seja possível aprender; auxilia a superar os obstáculos para aprender que estão enraizados no individuo e na situação grupal; ajuda o coletivo a descobrir e utilizar os diferente métodos de pesquisa, ação , observação e *feedback;*
> b. Como técnico de organização;
> c. Como pesquisador ou sábio que possui conhecimento e tem capacidade de comunicá-lo.
>
> GADOTTI (1998, p. 184))

A pedagogia institucional não deve ser confundida com uma técnica de jogo da verdade, sobretudo, como uma oportunidade de estabelecer uma profunda reflexão sobre os comportamentos individuais e coletivos, sobre as opções ideológicas e os pertencimentos dos sujeitos, na busca de modalidades de relações diferenciadas e mais comprometidas, realizadas com e pelo próprio coletivo se configura como uma alternativa possível e viável para estabelecer o diálogo e a reflexão nos espaços escolares.

Sem a pretensão de promover, de fato, uma mudança global nas práticas instituídas, o diferencial na análise/pedagogia institucional reside na possibilidade de instituir novas formas de comunicação e de aprendizagem no interior da escola e na prática de pesquisa.

## 3.3 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA ANALISE INSTITUCIONAL - *UMA PISTA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO*

A vida coletiva em sociedade se estabelece por meio das instituições, é submetida às suas leis e decorre do convívio, dos esforços, acordos; barganhas e transgressões que são instituídas pelo coletivo social conforme assinala Ardoino & Lourau (2003).

Nesta perspectiva, cada organização, produz uma cultura interna própria, instituindo ações e práticas que exprimem os valores, crenças, conhecimentos e atitudes dos que nela atuam.

O sentido do termo Instituições para o movimento institucionalista, corresponde aos valores, regras, leis, políticas, à gestão, história, cultura, aos movimentos sociais e, também, aos desejos e projetos de vida, que percorrem o

funcionamento dos estabelecimentos, organizações, grupos e modos de subjetivação.

A educação, historicamente, tem se guiado pela pratica de reprodução e pela falta de hábito de aprendizagem e de socialização do conhecimento fazendo com que acabe, simplesmente, repetindo as velhas práticas impedindo, portanto, que ocorram mudanças, melhorias e inovações.

A abordagem de Gestão do conhecimento pressupõe uma maneira da organização criar, transferir, disseminar e alavancar os ativos intelectuais da unidade escolar, sendo capaz de modificar comportamentos e atitudes, de modo a definir uma cultura organizacional de reflexão e partilha de conhecimentos e idéias.

Nesta perspectiva, propostas de implementação de gestão do conhecimento na educação, surge como uma alternativa de superação da pratica de reprodução, mas que precisa ser legitimada pelo coletivo social que deve passar a instituir coletivamente uma nova cultura onde o conhecimento circule livremente entre os atores da organização de modo a produzir novos conhecimentos , saberes e inovação.

Para Latres & Ferraz (1999), o conceito de sistemas de inovação representa um avanço que permite entender como ocorrem os processos de geração, incorporação e disseminação de conhecimentos e de competências nas estruturas produtivas e, assim, formular proposições para sua mobilização.

Neste sentido, o termo inovação é considerando por sua característica de dinamicidade e pode, pois, sinalizar e favorecer o a gestão do conhecimento que não se limita, apenas, à adoção ou implementação de novas tecnologias, mas, sobretudo por abranger as características de socialização e cooperação. Nesta perspectiva, proposta inovativa de gestão da tecnologia e do conhecimento por se tratar de uma tarefa complexa, exige participação e envolvimento efetivo de todos, em todas as etapas, que implica em amadurecimento cultural do coletivo social da instituição, o que se conquista muito lentamente.

A metodologia da análise institucional pode representar significativa contribuição neste processo pela possibilidade de fomentar a auto-análise e auto-gestão, sobretudo, pela possibilidade de aumentar o grau de participação e de integração de todos os atores, na organização.

Auto-análise e auto-gestão, compreendidas, na perspectiva de Baremblit (1992) que significam a produção de um saber, do conhecimento acerca de seus problemas, de suas condições de vida, suas necessidades, demandas, etc., e também de seus recursos.

A função da análise institucional aqui proposta é, sobretudo, provocar e mobilizar todos os atores da escola, para uma ação-reflexão transformadora, entendendo que a implantação e implementação de projetos e propostas de gestão da tecnologia e do conhecimento não poderão ser viabilizadas, sem maiores mudanças nas abordagens cultural, de gerenciamento e na estrutura organizacional.

Cabe considerar que há um limite tênue entre uma proposta de gestão efetivamente coletiva - que envolve verdadeiramente toda a equipe – e uma ação impositiva onde não se considera o tempo, as característica e particularidades de cada equipe e indivíduos, uma vez que o processo de pressupõe sensibilização, adaptação, amadurecimento e a adesão efetiva de todos.

# CAPITULO IV

# TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: *INTERFACE NA EDUCAÇÃO*

O presente capítulo trata dos fundamentos da utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, defendendo que os processos educacionais contemporâneos não podem prescindir da contribuição das tecnologias de informação e comunicação. O primeiro item *Tecnologias de informação e comunicação na educação: algumas considerações* traz um breve apanhado sobre como as tecnologias foram inicialmente introduzidas na educação, normalmente centradas em modelos reducionistas que não exploravam as verdadeiras potencialidades didáticas e pedagógicas dos aparatos tecnológicos. O segundo item *Tecnologias de informação e comunicação na Gestão do Conhecimento* aborda os recursos midiáticos - as tecnologias de informação e comunicação - como importantes aportes para a Gestão do Conhecimento no processo educacional, traz algumas estratégias utilizadas pelas organizações empresariais, ressaltando que embora não garantam ou determinem, ampliam as possibilidades comunicacionais e as práticas relacionais efetivadas pelas redes de base digital.

## 4.1 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES*

A educação contemporânea passa por grandes mudanças fruto das transformações no mundo político, econômico e de valores sócio-culturais marcadas pelos avanços científicos e tecnológicos que ganham especial destaque no final do Séc XX com o advento das redes telemáticas, revolucionadas pelas chamadas tecnologias de informação e comunicação , as tecnologias digitais.

A apropriação das tecnologias pela escola precisa ser adotada na perspectiva defendida por Guerra (1997), para quem, não se trata de apenas um mero recurso tecnológico, sobretudo uma nova postura educacional que não se restringe aos limites disciplinares da informática ou da educação e que precisa se guiar por uma abordagem multicultural e menos cientificista, para que se dê não apenas pela

razão, mas também pela sensação, pelos sentimentos e intuição numa perspectiva de formação humana, dinâmica e socialmente comprometida.

Ramal (1997) compartilha dessa opinião e defende que a introdução das tecnologias de informação e comunicação deve estar alinhada à possibilidade de permitir que os estudantes tenham chance de se educar em sintonia com as constantes mudanças do mundo em que vivem, possam ter estimuladas a reflexão crítica sobres tais instrumentos, sejam encorajados a descobrir o valor fundamental do ser humano para além da tecnologia, e que a proposta na escola esteja alinhada a um currículo mais aberto e flexível, que permita ao aluno momentos de escolha dos próprios caminhos de descoberta do saber.

A incorporação das tecnologias na educação teve maior impacto com a ênfase no computador conectado a Internet. Inicialmente, a educação incorpora os aparatos tecnológicos (sobretudo o computador) a partir de concepção de automatizar o ensino e promover a alfabetização tecnológica estabelecendo, na prática, uma educação nos moldes *instrucionista*, ou seja, como máquinas de ensinar, que apenas manipulam informação a serem absorvidas passivamente, pelo usuário.

Levy (1993) faz um panorama dessa incorporação das tecnologias de informação e comunicação pela escola quando mostra que estas interfaces de suporte digital constituem um enriquecimento considerável ao ambiente de aprendizagem e postula que ao ser equipada com *softwares* aperfeiçoados e conexão a Internet, a escola tem ampliada a chance de tornar-se um lugar da inteligência coletiva, de cooperação, de abertura e discussão entre disciplinas e especialidades, de circulação de pessoas e de saberes

Inicialmente, as tecnologias eram concebidas, pela educação, como ferramentas, ou seja, apenas como meios capazes de colaborar no processo de ensino, com ênfase na utilização de softwares de instrução programada, onde o aluno (usuário) é conduzido a uma atividade mecânica e repetitiva. Neste contexto, o computador assume o papel de máquina de ensinar e a educação consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais.

Duas concepções marcaram a introdução das tecnologias nos espaços educacionais, de um lado os chamados *tecnofóbicos* - que criticavam com

veemência a sua utilização no campo educacional e, por outro lado os *tecnofílicos*, apologistas que consideravam as tecnologias verdadeiras panacéias capazes de resolver todos os problemas educacionais, conforme apontam Costa & Oliveira (2004).

Superados os entusiasmos acríticos e o ceticismo obsoleto é possível fazer uma leitura lúcida das reais possibilidades comunicacionais e interativas - que embora não sejam garantidas – são de fato potencializadas pelas mídias digitais denominadas tecnologias de informação e comunicação que ganham nova dimensão com o advento das redes telemáticas, mais precisamente a Internet. A compreensão sobre as formas de funcionamento e estruturação desse sistema comunicacional, das linguagens e mensagens nele veiculadas, torna-se essencial para desvendar seus modos operatórios em relação à sociedade, conforme aponta Bretãs (2004) que complementa:

> As tarefas que se colocam à educação e à comunicação são desafiadoras levando-se em conta a perspectiva de novas formas de aprendizagens, baseadas nas mudanças nas maneiras de estar com o outro e nos novos ambientes cognitivos. A compreensão em profundidade sobre as novas maneiras dos atores sociais viverem e conviverem através dos sistemas mediáticos pode contribuir efetivamente para a maior aproximação da escola à realidade.
>
> BRETÂS (2004, p.86)

A emergência destes aparatos tecnológicos, para Lima Jr. (2003) institui uma nova cultura denominada *cibercultura* tratada sobre a rubrica de novas tecnologias (a informática e a telemática) que pode ser resumido como a comunicação à distância realizada, a partir de suportes tecnológicos, via rede de telecomunicações. Ao incorporar as tecnologias de informação e comunicação, a educação passa a ter a possibilidade de se constituir num espaço articulador e produtor de conhecimento, aberto à comunidade e integrado ao mundo conforme pontua Almeida (2003) que complementa sua posição:

> [ ...] o uso das TICs na escola, principalmente com a acesso a Internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação e permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade. A articulação da escola com outros espaços produtores de conhecimento poderá resultar em mudanças substanciais em seu

> interior e redimensionar seu espaço, criando possibilidades de torná-lo aberto e flexível, propiciando a gestão participativa, o ensino e a aprendizagem em um processo colaborativo, no qual professores e alunos trocam informações e experiências com as pessoas que atuam no interior da escola ou com outros agentes externos e produzem conhecimento.
>
> ALMEIDA (2003, p.114)

Neste cenário, essas tecnologias modificam e ressignificam as relações e as percepções em relação à produção e transmissão do conhecimento fazendo emergir uma visão educacional pautada na aprendizagem e na comunicação, e na construção coletiva e colaborativa. É importante entender que embora potencializem a tessitura de redes de interação e de troca de conhecimentos, essas tecnologias não garantem à educação todas essas conquistas, uma vez que, conforme alerta Almeida (ibidem), não basta modernizar o sistema educacional, nem apenas adotar novos programas, métodos e estratégias de ensino e, justifica:

> Não se pode esperar que as TICs funcionem como catalizadores dessa mudança, uma vez que não basta o rápido acesso a informações atualizadas continuamente nem a simples adoção de novos métodos e estratégias de ensino ou de gestão. [...]
>
> ALMEIDA (2003, p.114)

Nesta perspectiva, a educação precisa somar esforços para a construção de uma cultura do conhecimento, o que pressupõe uma consciência critica por parte de gestores, professores e alunos e uma mudança que não se limite á esfera pedagógica, mas que possa articular as dimensões pedagógicas e administrativas da escola em prol da aprendizagem colaborativa e construção coletivas de conhecimentos e não apenas a mera reprodução destes. Conforme Lima Jr. (2003), os novos formatos e artefatos comunicacionais imprimem uma nova cultura (cibercultura), configura um novo espaço (o espaço virtual ou ciberespaço) e uma nova modalidade comunicacional (interatividade) onde é possível emitir e receber informação em tempo real, imprimindo novas modalidades de comercio, entretenimento, trabalho e de educação (educação on line) e novas práticas comunicacionais (chat, forum, e-mail, blog[4], webquest, listas de discussão, ambientes virtuais de aprendizagem, sites de relacionamento, etc.).

---

[4] CHAT- bate – papo em tempo real , via internet, FORUM – ferramenta para diálogo assíncrono, via internet, BLOG- diários virtuais, WEBQUEST – questionamento/desafio na Internet e E-MAIL– correio eletrônico.

A apropriação das tecnologias de informação e comunicação educação e informação pressupõe transformar a sala de aula em ambiente de colaboração e cooperação, onde professores e alunos utilizam a tecnologia para produzir, pesquisar, trocar idéias, simular, experimentar, possibilitando ao aluno formar seu próprios conceitos e opiniões se responsabilizando, inclusive por seu próprio desenvolvimento. As tecnologias de informação e comunicação, entendidas como tecnologias interativas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões conforme descreve Silvs (2000) que conclui:

> [...] elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade coma separação emissão/ recepção. Sua disposição à interatividade permite ao usuário ser ator, ser o autor, "cujas capacidades imaginativas e criativas podem se revelar de uma complexidade, de uma riqueza notáveis, sem lhe proibir nem a contemplação nem a meditação" [...] .
>
> SILVA (2000, p 13)

Cabe concordar com Oliveira, Costa e Moreira (2004) quando afirmam que os ambientes de aprendizagem, e, sobretudo a sala de aula, não podem ser percebidos do mesmo modo como eram percebidos por quem aprendia o mundo basicamente através de livros e da tradição oral e complementam:

> A captação da realidade através das NTs[5] potencializa o envolvimento multissensorial, afetivo e intelectual dos indivíduos inseridos nos sistemas de informação o que demanda novas pesquisas relativas ao fenômeno educativo.
>
> OLIVEIRA, COSTA & MOREIRA (2004, p.112)

Diante deste cenário, compete entender que a educação não tem e não deve ter compromisso com o novo ou com a novidade, mas agir em coerência com sociedade a qual está inserida para que os sujeitos do conhecimento possam atuar, se defender, modificar e atender os seus anseios e necessidades em cada momento no tempo. Isto implica conceber a educação numa perspectiva construtivista/interacionista, conforme pontuam Oliveira, Costa e Moreira (ibidem) que concluem:

> [...] quando se tem uma perspectiva construtivista/interacionista do processo educacional, a aprendizagem do aluno resulta de sua interação com o objeto do conhecimento, intermediada por educadores. A utilização no processo didático pedagógico de

---

[5] NTs é uma abreviação de novas tecnologias de informação e comunicação .

> ferramentas capazes de promover interações mais efetivas- quer reais, como em atividades práticas de laboratórios, quer virtuais, como em atividades coma presença das NTs- deve ocorrer fundamentada na possibilidade de dos alunos construírem um maior conhecimento e uma maior autonomia de aprendizagem.
>
> OLIVEIRA, COSTA E MOREIRA (2004, p.116).

A educação, deste ponto de vista, caracteriza-se como ambiente de aprendizagem e não ambiente de ensino, o que reflete uma perspectiva de construção, pelo individuo, e não apenas transmissão/absorção e requer, sobretudo, trabalho intelectual e cooperativo. Ambientes de aprendizagem podem ser conceituados como os espaços das relações com o saber conforme apontam Oliveira, Costa e Moreira (ibidem), que complementam;

> O saber é o objeto maior do processo de aprendizagem vivenciado na escola, no trabalho, na vida. As relações com o saber, no âmbito da escola, são desenvolvidas através de interações dos alunos com os conteúdos, dos alunos com outros alunos, dos alunos com os professores, sob a influencia do seu meio afetivo e social dentro e fora da escola. Os espaços do saber devem ser aqui compreendidos como ambientes favorecedores de construção do conhecimento. Na perspectiva do processo ensino-aprendizagem a escola é a referencia maior que permite a efervescência desses ambientes concretizados em várias dimensões.
>
> OLIVEIRA, COSTA E MOREIRA (2004, p118).

Corresponder a esses desafios implica transformar o ambiente educacional em um ambiente participativo, que permita aos estudantes uma participação ativa no processo de construção do conhecimento e aos professores a elaboração de estratégias, atividades e desafios que promovam interações dos alunos com o objeto do conhecimento de modo a promover uma melhor qualidade para o processo educacional.

A simples incorporação dos aparatos tecnológicos não constitui garantia da melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola, não significar a avanço da qualidade das relações interativas para a construção de conhecimentos e aprendizagem embora ampliem, consideravelmente o acesso a informação e comunicação, onde alunos e professores podem vivenciar intercâmbios comunicacionais virtuais com pessoas da mesma sala, da mesma escola ou de outros espaços geográficos.

Frente aos desafios e possibilidades das tecnologias de informação e comunicação a escola precisa conceber esses recursos digitais como suportes para mediação e construção de aprendizagem, de interações e intercâmbios produtivos para que não se convertam em ferramentas ou meros instrumento de instrução e transmissão de informações pelo professor, sem possibilitar ao aluno liberdade de ação e de autoria .

Ramal (1997) compartilha dessa opinião e defende que a introdução das tecnologias de informação e comunicação deve estar alinhada à possibilidade de permitir que os estudantes tenham chance de se educar em sintonia com as constantes mudanças do mundo em que vivem, possam ter estimuladas a reflexão crítica sobres tais instrumentos, sejam encorajados a descobrir o valor fundamental do ser humano para além da tecnologia, e que a proposta na escola esteja alinhada a um currículo mais aberto e flexível, que permita ao aluno momentos de escolha dos próprios caminhos de descoberta do saber.

Levy (1993) faz um panorama da incorporação das tecnologias de informação pela escola quando mostra que estas interfaces de suporte digital constituem um enriquecimento considerável ao ambiente de aprendizagem e postula que ao ser equipada com *softwares* aperfeiçoados e conexão a Internet, a escola tem ampliada a chance de tornar-se um lugar da inteligência coletiva, de cooperação, de abertura e discussão entre disciplinas e especialidades, de circulação de pessoas e de saberes

Inicialmente, as tecnologias eram concebidas, pela educação, como ferramentas, ou seja, apenas como meios capazes de colaborar no processo de ensino, com ênfase na utilização de softwares de instrução programada, onde o aluno (usuário) é conduzido a uma atividade mecânica e repetitiva. Neste contexto, o computador assume o papel de máquina de ensinar e a educação consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais.

Ao incorporar as tecnologias de informação e comunicação, a educação passa a ter a possibilidade de se constituir num espaço articulador e produtor de conhecimento, aberto à comunidade e integrado ao mundo conforme pontua Almeida (2003) que complementa sua posição:

> [ ...] o uso das TICs na escola, principalmente com a acesso a Internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada,

> permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação e permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade. A articulação da escola com outros espaços produtores de conhecimento poderá resultar em mudanças substanciais em seu interior e redimensionar seu espaço, criando possibilidades de torná-lo aberto e flexível, propiciando a gestão participativa, o ensino e a aprendizagem em um processo colaborativo, no qual professores e alunos trocam informações e experiências com as pessoas que atuam no interior da escola ou com outros agentes externos e produzem conhecimento.
>
> ALMEIDA (2003, p.114)

A apropriação das tecnologias de informação e comunicação educação e informação pressupõe transformar a sala de aula em ambiente de colaboração e cooperação, onde professores e alunos utilizam a tecnologia para produzir, pesquisar, trocar idéias, simular, experimentar, possibilitando ao aluno formar seu próprios conceitos e opiniões se responsabilizando, inclusive por seu próprio desenvolvimento. As tecnologias de informação e comunicação, entendidas como tecnologias interativas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões conforme descreve Silvs (2000) que conclui:

> [...] elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade coma separação emissão/ recepção. Sua disposição à interatividade permite ao usuário ser ator, ser o autor, “cujas capacidades imaginativas e criativas podem se revelar de uma complexidade, de uma riqueza notáveis, sem lhe proibir nem a contemplação nem a meditação” [...] .
>
> SILVA (2000, p 13)

Corresponder a esses desafios implica transformar o ambiente educacional em um ambiente participativo, que permita aos estudantes uma participação ativa no processo de construção do conhecimento e aos professores a elaboração de estratégias, atividades e desafios que promovam interações dos alunos com o objeto do conhecimento de modo a promover uma melhor qualidade para o processo educacional.

## 4.2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

A temática Gestão do conhecimento, embora se trate de uma abordagem relativamente recente, é possível distinguir duas gerações onde, na primeira geração o componente tecnológico é absolutamente indispensável e, portanto, as soluções são centradas na tecnologia enquanto que na segunda geração a tecnologia tem o papel de mediadora dos processos e os componentes humanos passam a ser considerados indispensáveis, que conforme André Silva (s/d), a primeira geração, centrada na tecnologia, prioriza o acesso ao estoque de conhecimento acumulado (informação) ao passo que na segunda geração o foco está no processo de troca e interação que possibilita a criação do conhecimento novo e relevante (inovação).

As concepções educacionais contemporâneas propõem novas diretrizes para novas relações de aprendizagens e a gestão social do conhecimento como alternativas ao enfrentamento das mudanças sociais, científicas e educacionais. Neste contexto, faz-se necessário que professores e alunos busquem uma compreensão da complexidade de gerir o conhecimento e a aprendizagem necessários para agir no mundo contemporâneo, marcado pela facilidade de transmissão e pelo excesso de informação.

A gestão do conhecimento na educação, no processo de investigação desse estudo foi se delineando numa perspectiva de superação das concepções de educação reducionistas onde predomina o modelo de transmissão do conhecimento, para uma abordagem caracterizada, sobretudo, pela descoberta pessoal, pela transformação da sala de aula em ambiente de colaboração e cooperação sempre considerando e respeitado os diferentes ritmos, necessidades e a motivação dos alunos.

Assim o cenário investigativo foi evidenciando a revolução tecnológica como um dos fatores fundamentais para as mudanças que se esboçam na educação e alinha-se com a segunda geração da Gestão do conhecimento o que me levou à concepção das tecnologias como potenciais mediadoras dos processos comunicacionais e interativos, superando a hipótese de que a introdução das novas tecnologias revoluciona a educação, reconhecendo que o meio eletrônico por si só

não assegura o processo de aprendizagem do sujeito, conforme assinala Costa & Paim (2004) que completam:

> [...] A construção do conhecimento depende da ação do sujeito sobre a informação disponível, de modo a atribuir-lhe significado. Essa ação constitui, portanto, o processo de apropriação da informação pelo sujeito, o que se dá numa relação dialética, estabelecida entre sujeito e objeto do conhecimento. Para o sujeito da aprendizagem o mundo da informação ao qual ele está exposto pode não significar conhecimento e o papel da educação é fornecer condições para a criação de ambientes significativos que favoreçam, efetivamente, o conhecimento e o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas. [...]
>
> COSTA & PAIM (2004 p. 20)

O compartilhamento de conhecimentos, condição essencial para a efetiva gestão do conhecimento pode acontecer através da utilização das tecnologias de informação e comunicação que ampliam as possibilidades comunicacionais e interativas, tanto no âmbito interno, das organizações, quanto na interlocução com a sociedade ou mesmo através de práticas que incentivem o contato e o relacionamento face-a-face. Lançar mão de métodos e estratégias que sejam eficientes e capazes de promover a busca, criação e o compartilhamento do conhecimento possibilita contribuir para criar uma cultura favorável a Gestão do Conhecimento.

- A título de ilustração, seguem algumas práticas[6] que são utilizadas estrategicamente pelas organizações empresarias para a gestão do conhecimento que têm como objetivo reunir, organizar e disseminar o conhecimento existente. Podem ser ressignificadas nos espaços educacioanis como proposta de criar as condições para a apropriação e produção de novos conhecimentos :
- Portais corporativos - uma plataforma tecnológica que reúne um conjunto de ferramentas de comunicação, colaboração, conhecimento e produtividade, e que é capaz de proporcionar a infra-estrutura para prover dados, informações, conhecimentos, e, promover a interação entre profissionais e parceiros que compartilham de interesses comuns, em uma única interface *Web*.
- E-learning constitui uma forma de ensino-aprendizagem de especial importância, em particular quando se visa um aumento rápido e generalizado da qualificação escolar e profissional. Aprender a aprender (meta-aprendizagem), a autonomia e a

[6] Fonte: organizado pela autora

iniciativa são competências que este tipo de ensino fomenta nos seus participantes.

- Job rotation – trata-se do rodízio de funções para que seja possível adquirir novos conhecimentos em setores diferentes e acumular experiências.
- Gestão de competências – relacionar as competências dos profissionais e equipes, devidamente mapeadas e alinhar ao planejamento estratégico da empresa priorizando treinamentos e desenvolvimentos das competências em áreas prioritárias e de impacto crítico na organização;
- Melhores práticas - Trata da identificação, organização e divulgação das práticas desenvolvidas pela organização (sucessos e fracassos) ou desenvolvidas por outras organizações e que possam ser utilizadas como modelos pela organização. Desta forma será evitado o retrabalho.
- Gestão de idéias - O sistema de gestão de idéias é um processo estruturado que consiste na recolha e registro das idéias propostas por todos os colaboradores das empresas, na sua avaliação e, para as idéias retidas, na sua recompensa, assim como na sua implementação, seguimento e avaliação dos resultados. Todas as idéias/sugestões são bem vindas, podendo dizer respeito a qualquer área da empresa. Comunidades de prática - Grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum. As comunidades são auto-organizadas de modo a permitir a colaboração de pessoas internas ou externas à organização; propiciam o veículo e o contexto para facilitar a transferência de melhores práticas e o acesso a especialistas, bem como a reutilização de modelos, do conhecimento e das lições aprendidas.
- Coaching é uma relação de parceria que revela e liberta o potencial das pessoas, de forma a maximizar o seu desempenho.

As estratégias aqui descritas servem apenas para ilustrar o caráter dialógico e comunicacional que sintetiza a proposta de gestão coletiva do conhecimento, não se trata de um receituário, mesmo porque não traz a variedade de estratégias existentes.

Nesta perspectiva e, tendo reconhecido o potencial contribuição da tecnologia aos processos de aprendizagem e na gestão do conhecimento não há como prescindir de uma rigorosa reflexão acerca da concepção de educação, homem, mundo que estão subjacentes, cabendo a educação ser capaz de promover experiências de interação sistemáticas e o intercambio de conhecimentos e saberes entre todos os atores – alunos, professores, coordenadores, gestores e pais – que formam a comunidade escola, assegurando –lhes o desenvolvimento dos alunos, através da melhoria das ações pedagógicas.

# CAPITULO V

# ENSINO MÉDIO: *O DILEMA ENTRE A PROGRESSÃO PARA O TRABALHO OU EM ESTUDOS POSTERIORES*

Este tópico tem como finalidade traçar algumas considerações sobre o Ensino Médio – mais especificamente o Ensino Médio integrado (modalidade de ensino onde é realizada a pesquisa) – o que pressupõe um breve apanhado dos atos normativos e dispositivos legais que estabelecem e regulamentam essa modalidade de ensino que na história da educação brasileira enfrenta o dilema entre a progressão para o trabalho ou em estudos posteriores

O item *Ensino Médio integrado: aspectos legais* traz algumas considerações sobre os aspectos legais que vincula o ensino médio à educação profissional e, no item *Do ensino médio ao ensino médio integrado – um compromisso político e social* que trata do desafio e do compromisso que essa modalidade de ensino enfrenta, historicamente, para articular de forma competente as especificidades de uma educação que tem que atender, simultaneamente, a preparação para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos

## 5.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ASPECTOS LEGAIS

O ensino médio no Brasil, de um modo geral, tem uma dívida com a sociedade por não atender às demandas quantitativas e qualitativas dessa modalidade de ensino. Isso equivale a dizer que historicamente a educação brasileira tem negado aos jovens condições mínimas de ingresso e permanência no ensino médio uma vez que, deixa a desejar em relação a infra-estrutura, condições de salário e de trabalho de professores e profissionais da educação, além da defasagem material e tecnológica (laboratórios, biblioteca, material didático,etc. ).

Essa precariedade de condições fere o direito subjetivo de todos os jovens que se vêm excluídos e vitimados por um sistema que não oferece condições mínimas, necessárias, para uma educação com real comprometimento com a formação integral que pressupõe a formação cientifica, para o trabalho e cidadania.

O Ministério da Educação através do o artigo 22 da LDB 9394/96 define que a educação básica tem como papel “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Conforme define a legislação, esta última finalidade deve ser desenvolvida de maneira precípua pelo Ensino Médio. Nos termos da Lei, entre as suas finalidades específicas, incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a serem desenvolvidas por um currículo, que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, estabeleceu metas para a educação no Brasil e, define que o Ensino Médio tem um importante papel a desempenhar, considerando que a expansão deste nível de ensino pode representar um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional. Alinhada a esta orientação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394/96, estabelece como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio. Esta lei, através do Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208/97 (que constitui a educação profissionalizante como um curso independente do ensino médio) permite às instituições de ensino técnico de nível médio a volta ao ensino médio integrado à educação profissional.

Segundo Frigottto, Ciavatta & Ramos (2005), o Ensino Médio integrado promove a superação da divisão ensino médio/educação profissional e o avanço na implantação da educação unitária, do ensino politécnico e da educação tecnológica e, trazem uma definição ao termo integrar:

> [...] A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos

> processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (Gramsci, 1981, p. 144 e ss.).

FRIGOTTTO, CIAVATTA E RAMOS (2005 p. 84 )

Nesta perspectiva, o ensino médio integrado serve como base nacional comum e educação profissional, vinculado à idéia de um ensino médio com opções profissionalizantes.

Alinhado a esta idéia, Ramos (2005) qualifica o ensino médio integrado como uma proposta de travessia imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo e, postula que a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários.

O esforço a ser dispensado precisa estar articulado a uma proposta de ampliação e garantia de acesso e permanência dos jovens não apenas `a educação básica e ao ensino médio, sobretudo a uma educação plena, comprometida com a formação integral dos sujeitos para uma vida digna em sociedade. Para uma mudança qualitativa na educação e, no ensino médio em particular, faz-se necessário uma nova configuração do espaço escolar e das condições materiais e sociais. Mudança esta que não se dá por decreto, sobretudo, através de uma política comprometida com a sociedade e principalmente com os jovens para quem, a escola possa representar o espaço de desenvolvimento, de ciência e de cidadania, como propósito de uma educação comprometida com a formação humana e social e não apenas com a reprodução material da sociedade capitalista. O processo de pesquisa mostra a necessidade/possibilidade de articular um currículo que supere as práticas educacionais tradicionais, meramente burocráticas, fragmentárias, operacionais e mecanicistas para que a educação possa se configurar como uma base social, cultural e política numa proposta formativa, integral, humana e emancipatória

## 5.2 DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – *UM COMPROMISSO POLÍTICO E SOCIAL*

A educação enquanto fenômeno histórico, socialmente referenciado, modifica e é modificada pelos movimentos forjados socialmente, possibilitando a transformação de seus objetivos educacionais no decorrer da história.

As correntes educacionais contemporâneas, a exemplo do Paradigma Educacional Emergente – proposto por Maria cândida Morais (1997), e a Pedagogia Interativa proposta por Silva (2000), defendem um novo arquétipo - frente aos desafios impostos pela sociedade denominada do conhecimento, ou sociedade da informação - numa referência direta aos avanços das tecnologias de informação e comunicação.

As mudanças enfrentadas pela sociedade, trazem, a cada etapa da história, novos desafios para a educação, em se tratando da modalidade Ensino médio, o principal desafio, que enfrenta, historicamente, é o de articular de forma competente as especificidades de uma educação que tem que atender, simultanemente, a preparação para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, conforme os textos oficiais definem.

A legalização do Ensino médio numa perspectiva integrada impõe- se como uma exigência política e social que busca superar a divisão ensino médio/ ensino profissional como uma forma de minimizar a divida histórica da educação em relação a esta modalidade de ensino que tem sua trajetória marcada pela luta por condições objetivas e materiais para a formação integral dos jovens.

Segundo Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) o sentido do ensino médio integrado, de quatro anos, é firmar-se como uma escola unitária e politécnica que supere o dualismo, a fragmentação e o aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores e complementa;

> [...] a educação básica de nível médio, como direito universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças de base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar para sua emancipação. Trata-se de superar a formação profissional com o adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS ( 2005, p. 15)

Nesta passagem os autores deixam claro que o propósito do ensino médio integrado é, de fato, romper com a dualidade entre o ideário pedagógico do capital ou do mercado, que transforma o ensino médio em um dispositivo para a empregabilidade sem um maior compromisso com a formação articulada entre o cientifico e o tecnológico que possa vir a permitir aos jovens o conhecimento e a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais , culturais e político do sistema produtivo contemporâneo.

Para Frigotto (2005) a concepção de ensino médio politécnico e tecnológico é a que pode responder e atender ao horizonte de formação humana no sentido de permitir e proporcionar que os jovens através da escola possam desenvolver os fundamentos das diferentes ciências e facultem a este jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos , que engendram o sistema produtivo, quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida pela sociedade.

Ramos (2004) defende que em face destas contradições é preciso a definição de uma política de ensino médio que tenha compromisso com as possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômica dos sujeitos e complementa:

> Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação cientifica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente.

RAMOS (2004,p. 41)

Nesta perspectiva o ensino médio integrando assume a legitimidade de se orientar pela formação integral dos jovens para que possam, se assim desejarem, dar continuidade aos estudos (o caráter propedêutico) e/ ou ingressar no mundo do trabalho com capacidade técnica e cientifica para enfrentar os desafios do trabalho e da vida social, sendo este o principal desafio dessa modalidade de ensino que precisa articular de forma competente as duas dimensões (propedêutica e profissional).

Para que as mudanças incorporadas pelo ensino médio possam possibilitar uma formação que de fato articule o profissional com o acadêmico, em termos de qualidade e produtividade, cabe ao sistema educacional garantir condições mínimas e fundamentais que envolvem desde a adequação dos espaços físicos das escolas, bibliotecas, laboratório, `as condições matérias e de formação para os profissionais que atuam na educação na perspectiva de assegurar a emancipação social dos jovens e adultos que demandam por essa educação.

# CAPITULO VI

# A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo objetiva, de modo mais específico, explicitar os caminhos percorridos para realização da pesquisa, ou seja, a trilha metodológica, os dados coletados e os resultados obtidos. Inicialmente, no item *implicação metodológica- a natureza da pesquisa* apresenta a justificativa pela opção metodológica da abordagem do *estudo de caso* em consorcio com alguns pressupostos da *Análise/pedagogia institucional*.

Em seguida, o item *Observações sobre o universo da pesquisa* que traz o sub-item *O espaço físico da escola* e trata da delimitação do universo investigado, os dados de identificação da escola bem como, a justificativa pela opção pela unidade escolar como objeto da análise

O item *Incursões e impressões do universo da pesquisa* que trata das primeiras impressões do universo da pesquisa, traz os sub-tópicos *Alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional na prática com professores* e *Intercâmbios comunicativos: Alguns pressupostos da analise/pedagogia institucional na pesquisa com os alunos* que tratam dos dados das entrevistas e questionários aplicados com gestores, coordenadora pedagógica, secretária escolar e assistente administrativo .

O tópico Contextualização e interpretação dos dados traz os sub – tópicos *Entrecruzando pontos de vista: Algumas considerações da coordenadora e do diretor* que faz um cruzamento das respostas dadas pelo gestor e pela coordenadora nos questionários a que foram submetidos*; A escola do ponto de vista do docente* que traz os gráficos gerados pela pesquisa realizada com professores e, finaliza com o sub - item *A escola do ponto de vista do discente* que finaliza com analise das entrevistas e dos questionários aplicados aos alunos.

O percurso metodológico trilhado, para fins de realização do estudo de caso adotado nesta pesquisa foi dividido em três etapas: inicialmente, o estudo bibliográfico, seguido da imersão no campo para as primeiras observações, analise de documentos e familiarização com o universo da pesquisa e, o terceiro momento,

da analise propriamente dita, quando foram adotadas estratégia e táticas, coerentes com a abordagem institucionalista, para a aplicação de questionários, entrevistas e realização de dinâmicas e vivencias para a verbalização coletiva envolvendo direção, funcionários, alunos, professores e coordenadores.

## 6.1 IMPLICAÇÃO METODOLÓGICA

Segundo Lourau (2004) o observador, pela simples presença no campo de pesquisa, já está implicado e, a partir de sua implicação e intervenção acaba por modificar o objeto de estudo e conclui:

> A implicação deseja por fim às ilusões e imposturas de neutralidade "analítica", herdadas da psicanálise e, de modo mais geral, de um cientificismo ultrapassado, esquecido de que, pra o "novo espírito científico", o observador já está implicado no campo da observação, de que sua intervenção modifica o objeto de estudo, transforma-o. Mesmo quando o esquece, o analista é sempre, pelo simples fato de sua presença, um elemento do campo.
>
> LOURAU (2004, p. 82-83).

Nesta perspectiva e, disposta a me aventurar num experimento, que pudesse agregar um caráter fundamentalmente qualitativo à pesquisa em educação, o principal objetivo perseguido na pesquisa aqui descrita, foi analisar, através de um estudo de caso e, de alguns pressupostos da analise/pedagogia[7] institucional as práticas que coordenadores (as) pedagógicos vêm produzindo e as relações que estabelecem com professores (as) ou com seus pares de modo a contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O procedimento de pesquisa adotado se inscreve na perspectiva de Vianna (2007) quando observa que os aspectos qualitativos e quantitativos não devem ser considerados como pólos opostos, sobretudo, como abordagens que se constituem em procedimentos que interagem e se completam.

---

[7] Pedagogia institucional se inscreve no movimento de pesquisa-ação

Esse objetivo se constrói a partir da reflexão de minha própria prática quando estive exercendo essa função e agora, observando com recuo, percebo que as dificuldades da coordenação pedagógica se imbricam na relação estabelecida entre os diferentes pares do coletivo escolar.

O interesse pela temática surge em função de ter vivenciado as principais dificuldades enfrentadas no exercício da atividade, que originam da falta de clareza do real objeto de trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a); da visão estereotipada sobre o coordenador - quase sempre considerado como aquele que vigia e controla os professores e alunos; da dificuldade encontrada para dar continuidade às atividades e projetos propostos diante do rol de atribuições tais como: ausência de professor, indisciplina de aluno, organização de correspondência da escola, entre tantas outras atribuições que se apresentam cotidianamente.

A primeira hipótese é a de que coordenadores, professores, alunos e responsáveis pelos setores administrativos formam o coletivo da escola, cuja finalidade é de transmissão, reflexão e socialização do conhecimento e que os coordenadores pedagógicos assumem a responsabilidade junto aos professores pelo processo de ensino, visando melhorar a aprendizagem. Essa hipótese faz suscitar uma primeira questão a respeito do papel do (a) coordenador (a) pedagógico (a) e da conseqüência e impacto da sua atividade nas arrolamento dos processo de ensino, de aprendizagem e de produção do conhecimento na escola.

A educação por seu caráter sócio-referenciado tem sofrido alargadas transformações e, nesse processo dinâmico de reciprocidade o papel do (a) educador (a) vem se complexificando e sua atuação se compartimentalizando até chegar à definição de coordenador, que a princípio deveria ter uma sólida formação pedagógica. O ambiente escolar, de modo geral, não tem sofrido alterações de impacto no ensino-aprendizagem, a não ser com a entrada de computadores, TV, alguns programas educativos e aparatos tecnológicos, através de políticas que se modificam a cada modelo governamental sem qualquer garantia de continuidade.

Com essas inquietações busquei apoio em teorias-metodológicas que possibilitassem minha aproximação com o coordenador pedagógico e todos os sujeitos que na escola convivem e se relacionam com este profissional no sentido de deslanchar um processo de pesquisa que também favorecesse uma reflexão conjunta sobre o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a). Assim passei por

entre as metodologias da Pesquisa-Ação, mais precisamente a análise/pedagogia institucional que trata do instituído, do institucionalizado e do instituinte e pressupões uma analise e reflexão coletiva. Na busca, algo me incitava no sentido do estudo da relação, da análise da implicação institucional, respaldo que encontrei na Teoria da Análise/pedagogia Institucional como caminho para uma pesquisa que não servisse apenas como diagnóstico, sobretudo com instrumento político de diálogo e de reflexão.

A análise/pedagogia institucional se inscreve no movimento da pesquisa participante ou pesquisa – ação como é denominada. E, conforme defende Gadotti (2000) a pesquisa-ação veio romper com o circulo fechado dos modelos positivistas (entre ele, o funcionalismo, o sistemismo, o empirismo e o estruturalismo), estabelecendo novos critérios de validade para a pesquisa nas ciências humanas convertendo – a em opção metodológica e ideológica para a ação social e a transformação da realidade.

Essa experiência, realizada a partir do estudo de caso e de alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional, se alinha à idéia de Burker (2003), para quem a nova sociologia do conhecimento difere da antiga por seu interesse pela microssociologia de Lapassade (2005) que corresponde `a vida intelectual cotidiana de pequenos grupos, círculos de redes ou “comunidades epistemológicas”, vistas como unidades essenciais que constroem o conhecimento e administram sua difusão.

O analisador, para a análise/pedagogia institucional funciona como o dispositivo de provocação e revelação do que está oculto, por isso é denominado *efeito analisador* que ao atuar como revelador/catalisador, permite que a análise seja realizada quando intuito é o de observar qual o papel e as relações estabelecidas pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a) com o coletivo da escola, com a abordagem da gestão do conhecimento e com os aparatos tecnológicos que são incorporados pela educação.

O trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) (papel, função e as relações que estabelece com o coletivo da escola) representa o analisador artificial que norteou a análise aqui proposta, considerando o reflexo da gestão do conhecimento e das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Para a análise/pedagogia institucional o efeito analisador se refere ao um tema ou problema gerador que promove a analise propriamente dita, trata-se do pretexto da pesquisa e tem por conseqüência a revelação das relações que se encontram ocultas, entre a gênese teórica e social, que conforme afirma Lourau (2004), são os pontos cegos da ciência. Nesta perspectiva a análise/pedagogia institucional se desenvolve como uma teoria crítica das formas sociais, também concebida como *crise análise* uma vez que, para o institucionalismo os estados de crise são considerados fecundos conforme defende Baremblitt (1992) que complementa:

> [...] As crises são etapas de mudanças para o bem ou para o mal, mas em geral aceleradas e radicais. Alguns atribuem as crises à exacerbação das contradições de um sistema ou ao acúmulo de mudanças quantitativas que desembocam em uma transformação qualitativa (...). Para o institucionalismo, tanto enquanto campo de análise como de intervenção, os estados de crise são considerados fecundos, na medida em que envolvem a falência do instituído-organizado e a emergência do instituinte – organizante no seio da "desordem criadora".
>
> BAREMBLITT (1992, p. 162)

A análise/pedagogia institucional, também designada socioanálise, ou, método de análise social é realizada com base em observações e acesso a documentos, estuda as instituições educativas ou psiquiátricas dando relevante importância à reprodução das relações sociais, aqui especificamente, as relações que são estabelecidas entre o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e o coletivo de gestores, professores e alunos, elucidando o seu lugar real na produção do conhecimento e na vida social da escola.

A atividade investigatória foi adotada neste estudo, segundo a proposta metodológica da análise/pedagogia institucional, que pressupõe um interventor externo (a pesquisadora que não faz parte do quadro de funcionários da escola) que empreendeu uma encomenda construída (o tema da analise ou analisador foi definido pela pesquisadora, não nasceu naturalmente) onde a ação se deu através de intervenções curtas e limitadas que se realizaram em cinco contatos com grupos de professores, três contatos com a equipe de gestores (diretor, vice - diretores, secretaria escolar e assistente administrativo), três encontros com grupos de alunos, esses encontros, ainda que limitados, foram considerados suficientes para promover a manifestação do coletivo, e foram reservados outros seis momentos para

observação do cotidiano da escola e para a análise dos documentos pedagógicos. O número limitado de intervenções resultou da impossibilidade de mobilizar o coletivo da escola por mais vezes, sendo papel do analista o desencadeamento de processos de construção coletiva durante estas curtas sessões.

Conforme explicitado, as intervenções foram realizadas em sessões de curta duração - uma característica da análise institucional - que consiste na necessidade de construir a teoria, a prática e a intervenção a partir de cortes de situações incompletas, de pequenos fragmentos de intervenções realizadas rapidamente

conforme aponta Lourau (2004), embora defenda que o ideal seriam as intervenções mais extensas e complementa:

> [...] A situação atual da intervenção institucional nos parece ser a seguinte: as intervenções curtas e limitadas, realizadas em um setor igualmente limitado de instituições culturais e religiosas, não permitem ir muito além de um nível descritivo dos funcionamentos, sob a forma em que aparecem quase imediatamente, até poucas horas de consulta, e / ou desde o momento da análise da encomenda. Seriam necessárias intervenções muito mais extensas para começar a explorar e a reconstruir o conjunto de uma formação social na medida em que esta se simboliza ou se resume em uma forma social determinada (escola, fábrica, hospital etc.) [...]
>
> LOURAU (2004, p. 86)

A análise/pedagogia institucional sugere uma forma de intervenção coletiva, pautada nas bases da teoria-metodológica da pesquisa-ação o que pressupõe a participação do atores sociais que são solicitados a responder individualmente alguns questionamentos, embora os questionamentos sejam realizados em assembléia, para analise e discussão sobre os diversos aspectos da instituição.

Para a análise institucional é necessário distinguir o campo de análise e o campo de intervenção, o campo de análise corresponde ao tema que o analista se ocupa, é o espaço conceitual e nocional conforme define Baremblitt (1992), neste caso, refere-se aos aspectos instituídos no trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) e o campo de intervenção é a escola propriamente dita. A análise/pedagogia institucional é uma modalidade da pesquisa –ação e seus estudos versam sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos, logo, neste estudo é o caráter pedagógico que justifica a escolha dessa metodologia para fins desta pesquisa.

## 6.2 OBSERVAÇÕES SOBRE O UNIVERSO DA PESQUISA

A escola onde se deu a análise é identificada como Escola Estadual Agrotécnica Geraldo Rocha, criada mediante Portaria nº. 707 de 30 de Janeiro de 1979, sendo autorizada conforme Resolução nº 002/2002 D. O de 22 de março de 2002. Trata-se de uma Escola de Grande Porte com uma média de 630 alunos distribuídos nos três turnos. Conta com 26 professores, 01 diretor, 03 vice-diretores, 01 coordenadora pedagógica e 02 professores dos cursos técnicos que atuam como articuladores de área. A referida escola fica localizada na área urbana, no município de Barreiras, cidade pólo agrícola na região oeste da Bahia. O caráter agrícola do município foi a principal justificativa para a implantação de Cursos Técnicos em Agropecuária e Agrimensura que funcionaram até o ano 2000 quando foram extintos e substituídos pelo Ensino Médio Regular e Formação Geral.

A extinção dos cursos técnicos teve grande impacto na comunidade barreirense que ficou carente de mão de obra qualificada para a atividade agrícola. Coube a equipe administrativa e pedagógica solicitar à Secretaria Estadual de Educação a reimplantação do curso técnico. A instituição foi autorizada a implantar além do curso técnico em Agropecuária o curso técnico em informática (objeto de analise nesta pesquisa) que tiveram suas atividades pedagógicas iniciadas em Março de 2006.

Conforme o Plano do Curso Técnico Profissionalizante em Informática Integrado ao Ensino Médio, fornecido pela coordenação, o curso está alicerçado nos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e no conjunto de leis, decretos, resoluções, pareceres e referenciais curriculares da Educação Profissional e da Educação Básica, modalidade Ensino Médio do Sistema Educacional Brasileiro bem como, está pautado nos documentos que versam sobre a integralização destes dois níveis que tem como pressuposto a formação integral do profissional-cidadão.

Esse curso foi organizado para aproximar a prática escolar às orientações curriculares legais e em conformidade com a modalidade Ensino Médio Integrado a Educação profissionalizante, de acordo com o inciso I do § 1º do Artigo 4º do Decreto nº. 5.154/2004, de 23 de julho de 2004 e Parecer CNE/CEB 39/2004, de

08/12/2004 que apresenta uma estrutura integrada ao Ensino Médio regular, cuja carga horária de 4.280 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado.

A proposta visa à formação dos alunos em 04 anos de estudos teóricos e práticos, com planos de uma formação continuada da qual se estruture em roteiro formativo, onde o individuo deverá ser profissionalizado para a inclusão no meio profissional.

Uma das justificativas pela escolha desta Unidade Escolar para fins desta pesquisa,além do fato da existência do coordenador (a) pedagógico (a).- das 16 unidades de educação da rede estadual existentes no município de Barreiras, apenas 04 contam com este profissional – foi o fato de oferecer o curso Técnico de Nível Médio integrado em informática, o que cria maior aproximação com a proposta de Gestão do conhecimento, aqui defendida.

Cabe esclarecer que não é dado especial enfoque á modalidade de Ensino Médio Integrado, a pesquisa se deu nesta modalidade de ensino em função do trabalho da coordenadora pedagógica que se restringe ao ensino médio integrado, abrangendo os cursos de informática e agricultura, e, ficou definido que o campo de analise desta pesquisa seria limitado às três turmas (1º, 2º e 3º ano) de Ensino Médio Integrado informática do turno vespertino.

### 6.2.1 O espaço físico da escola

A unidade escolar, objeto deste estudo, está passando por um sério problema de infra-estrutura uma vez que, está funcionando nas dependências de outra escola e não conta com uma estrutura própria. No prédio em que está funcionado conta com 09 salas de aula; 01 laboratório de informática com 20 computadores, sem Internet (foto 2); 01 laboratório de manutenção de micros (foto 3); 01 biblioteca; 01 sala de vídeo (foto 4); 01 sala para direção (01 diretor e 02 vices) para 01 secretária e 01 assistente administrativo e, 01 sala para professores.

Observa-se que o prédio é relativamente pequeno para comportar duas escolas uma vez que, no noturno compartilham o mesmo espaço.

Foto1. Espaço interno da escola, Out.2008

.

Foto 2. Laboratório de informática.  Out. 2008

Foto 3.  Laboratório de manutenção de micro.  Out. 2008

Foto 4 . Sala de vídeo . Out. 2008

## 6.3 INCURSÕES E IMPRESSÕES DO UNIVERSO DA PESQUISA

Os primeiros contatos realizados na escola se deram através de visitas informais, inicialmente para sondar sobre a possibilidade de realização da pesquisa na escola, em seguida para entrega do documento oficial do Mestrado que fora solicitado pelo diretor e versa sobre a autorização para a realização do trabalho investigativo.

A dinâmica metodológica se resume basicamente nas primeiras incursões no campo para observação da rotina da escola, da pratica diária da coordenadora pedagógica, da dinâmica de relacionamento deste profissional com alunos e professores; seguida de adoção de estratégias para a discussão e aplicação coletiva de questionários aos professores.

Posteriormente, foram mantidas algumas visitas que serviram para fazer as observações, para análise dos documentos da escola e fundamentalmente para manter diálogos informais com gestores, coordenadores, professores e alunos que foram muito receptivos. Durante essas visitas foram tiradas algumas fotos, entretanto, no primeiro momento ficou clara a resistência dos professores e alunos em relação ao registro fotográfico. Para não causar maiores constrangimentos foram feitas poucas fotos e, somente foram registrados alunos, professores e funcionários quando não demonstravam constrangimento.

Durante todo o período de pesquisa, que se deu entre os meses de Maio e Novembro de 2008, a rotina mantida foi de, a cada visita, comunicar a presença na secretaria, para em seguida dirigir à sala dos professores, onde era mantido diálogo com a coordenadora e os professores presentes e, posteriormente para aplicação dos questionários. Foram vários momentos de encontro, sempre envolvendo entre quatro e cinco professores e coordenação, em alguns momentos, contamos com a presença do diretor da escola e da secretária que se reuniu com o grupo para passar alguns informes.

Como o grupo demonstrou, desde o primeiro contato, resistência à gravação em áudio, das conversas e diálogos, o recurso não foi adotado e, a opção foi inicialmente manter diálogos informais e, posteriormente registrar, por escrito, tudo o que foi conversado.

O segundo momento foi reservado para a análise documental, ou seja, para apreciação dos documentos que registram a proposta de trabalho na instituição. Os documentos solicitados para análise são especificamente: o currículo do ensino médio integrado; o Projeto político-pedagógico da instituição; Projeto de avaliação; Conselho de classe; Projeto de atividade de coordenação; Os projetos de trabalho dos professores; projetos de atividades que envolvem o uso das tecnologias de informação e comunicação e regimento escolar.

Em relação ao currículo, a análise deste documento se deu juntamente com a coordenadora pedagógica e dois professores do curso de informática, todos relataram a dificuldade enfrentada pela equipe que não teve orientação de nenhuma instância da educação, ou de qualquer órgão competente para elaboração do documento, ou seja, fizeram sem qualquer referencia e não contaram com o apoio sequer, de outras escolas que ministram o mesmo curso, embora tenham feito diversas solicitações.

Em relação ao Projeto político-pedagógico, não foi possível a análise, nas diversas vezes que foi solicitado a justificativa é que está passando por um processo de re-elaboração, pelo diretor e que, portanto está disponível apenas no computador da secretaria e não foi liberado.

Embora solicitado o regimento escolar, os documentos referentes ao conselho de classe e o projeto de atividade de coordenação estes documentos não foram disponibilizado para fins de consulta e análise.

Quando solicitados, alguns projetos de trabalho dos professores e projetos de atividades que envolvem o uso das tecnologias de informação e comunicação, uma professora apresentou um esboço de um projeto de literatura e, alguns professores fizeram relatos orais de algumas atividades.

O terceiro momento da pesquisa foi a aplicação de questionário ao coordenador, seguido da aplicação do questionário ao diretor que respondeu às perguntas juntamente com uma vice-diretora.

O quarto momento da pesquisa, que aconteceu em uma seqüência de cinco encontros com grupos de professores que podem ser resumidos como momentos de observação, de diálogos e entrevistas, seguidos de momentos de discussão e aplicação dos questionários. Embora tenham sido recolhidas respostas individuais, os questionários foram aplicados com grupos de três ou quatro professores, simultaneamente, que liam e discutiam cada questão, para em seguida registrar o ponto de vista de cada um, em separado.

O quinto momento corresponde ao período de realização de uma dinâmica com os alunos, que envolveu todas as turmas dos turnos matutino e vespertino, totalizando 17 (dezessete) turmas. Para a realização desta dinâmica a escola reuniu entre duas e três turmas, simultaneamente, na sala de vídeo.

O sexto momento corresponde aos últimos encontros, momentos reservados para aplicação dos questionários e entrevistas com grupos de alunos do curso técnico em informática que aconteceram em três momentos, sendo que o 1º encontro envolveu dez alunos do 1º ano, o segundo encontro dez alunos do 2º ano e o terceiro reuniu nove alunos do 3º ano.

### 6.3.1 Alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional na pesquisa com professores

Cabe registrar que o inicio do trabalho de pesquisa com os professores foi muito estressante e desmotivador, embora o desejo fosse despertar o desabafo do

grupo, após os relatos, uma verdadeira avalanche de desabafos, a sensação de impotência ficou muito acentuada. Aos poucos aprendi a contornar o sentimento de angustia e pude vivenciar grandes momentos de reflexão coletiva o que permite considerar que a escola - em função de estar funcionando nas dependências de outro colégio - passa por uma crise de identidade que está refletindo em todo o trabalho realizado.

Segue o relato da experiência realizada com os professores que teve a finalidade de promover, durante o estudo de caso, alguns momentos de diálogo e reflexão, para promover a *auto-analise e auto-gestão,* aos moldes da análise institucional/pedagogia institucional, sempre respeitando o ritmo, interesse e disponibilidade dos profissionais.

Dada a indisponibilidade de tempo e horário as atividades aconteciam em pequenos grupos de professores e eram reproduzidas em diversos momentos para atingir um numero significativo de profissionais. Foram realizados cinco momentos com professores, inicialmente para a apresentação e solicitação do apoio e da participação deles nas atividades previstas para realização da pesquisa.

No primeiro momento, a coordenadora se responsabilizou por falar com os professores e fazer a apresentação, na verdade a maioria me conhecia o que facilitou a realização do trabalho.

No segundo momento foram realizadas reuniões de sensibilização para apresentação da proposta.

No terceiro momento, que se desdobrou em mais quatro encontros, foi realizada conversação face a face que permeou toda a interação e serviu como uma forma de estabelecer uma linguagem de entendimento entre pesquisador e pesquisados. Nestes momentos, através de discussões acaloradas, eram tratados assuntos gerais e, sobretudo os específicos da pesquisa.

No quarto momento foi feita analise do currículo com a coordenadora e dois professores, foram solicitados outros documentos que não foram disponibilizados para apreciação.

No quinto momento, que se desdobrou em mais três encontros, foram feitas entrevistas e aplicação de questionários sempre com a participação de dois ou mais professores, algumas vezes na presença da coordenadora e, somente com um

professor a aplicação do questionário foi individual. Para a aplicação dos questionários e entrevistas, alguns dados já coletados, com outros professores, eram levados para que estes pudessem refletir sobre os posicionamentos dos colegas.

Nos encontros vivenciados na escola e, através dos relatos dos professores e coordenação foi possível perceber que o problema da infra-estrutura tem sido o elemento motivador de toda a crise que a escola enfrenta.

Foram vivenciados diversos momentos de desabafo, em um deles um professor chegou ao limite de pedir que não o parabenizassem pela passagem do dia do professor e fez um relato emocionado de todas as dificuldades que a escola e, principalmente os professores vem enfrentando o que para ele está relacionado, principalmente, à cobrança que a sociedade faz aos professores que são apontados como culpados pelos baixos índices apresentados pelos alunos nos programas de avaliação do ensino básico, amplamente divulgado nos meios de comunicação.

Uma questão que foi possível detectar é que a coordenadora, muitos professores, e os alunos se referem à escola e a tudo de positivo em termos de educação sempre no passado, “antigamente sim”, “nos anos anteriores”, “antes da mudança para este prédio”. No relato de uma aluna ela se refere ao “tempo que éramos felizes”.

Uma professora desaba “estamos adoecendo”, cita vários casos de colegas que estão de licença médica e, contagia a todos com seu relato emocionado sobre a falta de motivação e de perspectiva dos professores- diante da falta de recursos e de condições mínimas de trabalho que a escola ora enfrenta – e, analisa que os alunos estão sem compromisso e que os pais não se envolvem para ajudar a minimizar os casos de indisciplina.

Nos diversos relatos vivenciados, a questão da indisciplina dos alunos figura entre as principais queixas dos professores. Por diversas presenciamos professores, exaustos imediatamente após algumas aulas, comunicarem entre si, que naquele dia em determinada turma será impossível desenvolver qualquer atividade em função do excesso de baderna e indisciplina.

As reclamações recorrentes estão relacionadas às condições físicas precárias, do prédio em que a escola está acomodada, relatam que as salas são

extremamente pequenas e, que em função do calor e da baixa umidade precisavam ter o piso molhado para que as aulas pudessem acontecer. Em função desta realidade, em todo o município a carga horária diária de aula, nos meses de setembro e outubro foi suprimida e os alunos passaram a ser liberados uma hora mais cedo.

Na impossibilidade de dar um destaque a todos os assuntos debatidos e relatados, uma sensação que fica evidente, na fala da coordenação, de professores e alunos é a angustia em relação à falta de uma posição dos órgãos competentes sobre qual a perspectiva de mudança e/ou de reforma. Não há respostas, a direção não sabe informar se a permanência no prédio que estão, é provisória ou por tempo indeterminado.

Cabe ressaltar que a escola conta com o trabalho de professores que têm mais de dez anos de experiência na casa e, com alguns que estão desenvolvendo a atividade há apenas dois meses. Os mais antigos se mostram mais inconformados, o que interfere na relação destes profissionais com atual direção, visto que o diretor está há apenas um ano no cargo, não pertencia a escola e, foi na sua gestão que detonou o problema do risco de desmoronamento no prédio que a escola funcionava o que obrigou a acomodação da escola no atual prédio em que está funcionando.

Foram selecionadas algumas fotos que ilustram algumas atividades que aconteceram na escola durante o período de realização da pesquisa, registramos a coordenadora (fotos 5) e o diretor (foto 6), ambos, com alunos da comissão de eleição para colegiado escolar. Em seguida o registro de um dos momentos de pesquisa na sala dos professores (foto 7) e por último, os alunos no corredor aguardando para assistir aula no laboratório de manutenção de micro que não comporta toda a turma (foto 8).

Cabe ressaltar que o dia da eleição do colegiado foi selecionado como um momento oportuno para encontrar, entrevistar e aplicar questionários com pais de alunos, no entanto, durante todo o tempo em que permanecemos na escola (no turno vespertino), não detectamos a presença de pais e, fomos comunicados, posteriormente, pelos alunos que participavam da comissão de eleição do colegiado, que apenas oito pais compareceram para votar ,a maioria no turno matutino.

Foto 5. Eleição para colegiado escolar. Nov 2008.

Foto 6 – Eleição do colegiado escolar. Nov. 2008

Foto 7 – Reunião sala dos professores – Out. 2008

### 6.3.2 Intercâmbios comunicativos: *Alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional na pesquisa com os alunos*

Como estratégia para aplicar na pesquisa com alunos alguns pressupostos da análise/pedagogia institucional - que prevêem a análise e reflexão coletiva - foi planejada uma dinâmica que seria, inicialmente, aplicada somente aos alunos das turmas de 1º, 2º e 3º anos, de alunos do curso técnico de informática (vespertino). Em função da solicitação da direção da escola, a dinâmica se estendeu a todas as turmas dos turnos matutino e vespertino (ensino médio, técnico em informática e agronomia), totalizando dezessete turmas.

A dinâmica aqui descrita pode ser resumida como uma estratégia para promoção de análise e discussão coletiva sobre os problemas e anseios dos alunos em relação às condições de trabalho na escola. Tal atividade tinha como propósito a sensibilização dos alunos para a temática *Grêmio estudantil* (sugerido pelo diretor da escola) que serviu como tema gerador para a discussão e reflexão coletiva sobre tudo que envolve a escola (recursos, aulas, professores, aspectos metodológicos e didáticos, instalações físicas, equipes de profissionais da escola, laboratórios, equipamentos, biblioteca, etc.).

A operacionalização da atividade se dá em quatro momentos, que foi reproduzido em todas as turmas:

O 1º momento foi para as apresentações de cada aluno e mediadores ( eu uma colega (foto 9), do Núcleo de Tecnologia Educacional) que colaborou na execução da atividade com os alunos - após a abertura do evento pelo diretor.

No segundo momento foi apresentada a proposta e a temática a ser discutida - para essa atividade foram utilizados projetor multimídia/computador e telão; no terceiro momento foi projetada a letra da música *Minha Alma,* do grupo *O Rappa* para que o grupo pudesse ouvir a musica e Acompanhar a letra para em seguida fazer uma reflexão coletiva. Essa tática promoveu um momento de descontração e estimulou as primeiras participações do grupo;

No terceiro momento foi lida, pelos alunos, uma mensagem intitulada *Dia de faxina*, em seguida, os alunos foram convidados a simular uma faxina na escola.

Após a leitura e discussão coletiva da mensagem *Dia de faxina*, foi adotada uma dinâmica intitulada *Metáfora do guarda roupa*, onde todo o grupo, num exercício de descontração, foi estimulado a relacionar o que deveria *conservar*, o que deveria *excluir* e, o que a escola precisa *adquirir* na perspectiva de melhorar as condições de trabalho. Para essa atividade foram afixados três cartazes na parede e distribuídos papéis, pincéis e fitas adesivas.

Inicialmente foram divididos grupos de três e/ou quatro alunos que discutiam e, relacionavam, cada ítem que consideravam pertinente *conservar*, *excluir* e/ou *adotar* na escola. Em seguida, afixavam os itens relacionados nos cartazes expostos na parede (foto 10). Cada cartaz trazia o desenho de um guarda-roupa com os dizeres *excluir, adotar, conservar* onde os grupos colocavam suas opiniões. Para finalizar esta dinâmica, três alunos eram convidados a ler os itens de cada cartaz e, através de discussão coletiva, o grupo opinava sobre cada posicionamento.

Para realização da dinâmica do *guarda-roupa* foi acordado com os alunos que eles deveriam fazer um diagnóstico de tudo o que envolve a escola, mas que não deveriam citar nomes. Quando quisessem mencionar opinião sobre professores deveriam citar apenas o nome da disciplina e, em relação aos demais profissionais da escola deveriam se referir exclusivamente a cargos e funções, independendo se era para fazer criticas ou elogios.

A atividade superou as expectativas. No inicio alguns se mostraram arredios, mas superado o mal estar inicial, foram muito receptivos e participativos. A atividade foi prevista para ser realizada em 02 horas /aula, porém, em algumas turmas se estendeu por mais de 03 ou 04 horas - em função do interesse e do numero de participação – mas os alunos não demonstraram desinteresse ou insatisfação.

Fazendo um levantamento superficial dos principais pontos apontados, iniciaremos com os posicionamentos dos alunos em relação aos aspectos que relacionaram por ordem de importância. Cabe esclarecer que em função da junção de turmas diversificadas a analise será global, apontando apenas os itens que figuraram nos cartazes da maioria das turmas.

Outra questão relevante, para fins dessa analise, é que os tópicos relacionados no item *adotar* se assemelha com as reivindicações expostas no item

*excluir*, uma vez que ao apontarem o que tem de ruim e precisa ser excluído os grupos faziam uma ponte de como deveria ser (adotar) para superar.

A insatisfação com o espaço físico da escola lidera, com destaque (foto 11). Em todas as turmas este item foi apontado como o mais importante. Unanimemente, reclamam e se mostram inconformados, chegando a afirmar que são “sem escola”, “sem teto”. Este item figura tanto no tópico *excluir* (se referem à escola atual) como no tópico *adotar* uma vez que reclamam por uma escola própria.

Neste item eles incluem a reivindicação por melhores banheiros, cantina, quadras, laboratórios de biologia, física, informática, quadras esportivas, auditório, carteiras e cadeiras confortáveis.

Em seguida, vem a questão do laboratório de informática, queixa generalizada, porque alegam que a maioria das maquinas não funcionam e porque não há Internet na escola.

Outra queixa recorrente é em função de não fazerem aula no laboratório. Os alunos do curso técnico em informática reclamam da contradição alegando que o curso de Agronomia promove aulas no laboratório de informática ao passo que o curso técnico de informática não.

Os alunos, do turno vespertino, reclamam e demonstram indignação pela falta de acesso a biblioteca que somente funciona no turno matutino, enquanto que os alunos do matutino alegam que a biblioteca funciona por um curto período, segundo eles somente das 08:30 às 11:00h.

Questões relacionadas à falta de diversificação metodológica (consideram que as aulas são sempre expositivas), planejamento das aulas e o nível de formação dos professores figuram com aspectos muito relevantes, na maioria das turmas.

Muitas turmas reivindicam por “professores competentes”, “menos professores sem formação” e, por “mais professores especializados”. Curiosamente, 90% dos professores entrevistados têm formação superior, os alunos alegam que houve muitas substituições, em função de licenças, e muitos professores foram substituídos por profissionais que não possuem graduação.

Ao tratarem da questão sobre formação dos professores englobaram reivindicações sobre aulas mais dinâmicas, sobre aulas práticas, a utilização e

diversificação metodológica além do emprego de recursos áudio visuais nas aulas que consideram cansativas e monótonas e sobre a falta de planejamento da maioria das aulas. Muitos apontam para as constantes aulas vagas em função de alguns professores que faltam muito.

Na ordem de prioridade figura a reivindicação por salas climatizadas, alegam que o calor da cidade, 36º em média, dificulta a atividade na escola.

Os alunos apontam e reconhecem que alguns problemas listados são gerados por eles, como excesso de indisciplina que atrapalha em muito o rendimento das aulas uma vez que, segundo informam, existem muitos alunos que perturbam durante toda a aula, que muitas cadeiras e carteiras foram destruídas pelos próprios alunos, que muitas vezes eles irritam os professores e toda a turma fica prejudicada com provas e testes feitos de surpresa - atitude que descrevem como uma forma que os professores encontram para reprimir os alunos desinteressados, o que, segundo eles, prejudica a todos e atrapalha as relações com os professores.

Dentre os itens que desejam conservar, muitos relutam em apontar porque consideram que não têm escola e que, portanto não há o que conservar. Muitos grupos apontam os alunos como uma das melhores coisas que a escola tem e mencionam alguns professores e funcionários da secretaria, apenas uma turma citou a direção. A maioria das turmas exaltou a paz e os ótimos relacionamentos como um diferencial da escola.

O 4º momento da atividade foi reservado para uma aula expositiva/dialogada (foto 12) sobre a temática *Grêmio estudantil*, onde os alunos eram convidados a fazer um link com os itens listados na atividade anterior e, sobre o possível papel do grêmio em relação às providencias necessárias para atender a cada uma das reivindicações apresentadas.

Foto 8. Mediadores da dinâmica e alunos. Out 2008

Foto 9. Cartazes produzidos pelos alunos.Out. 2008

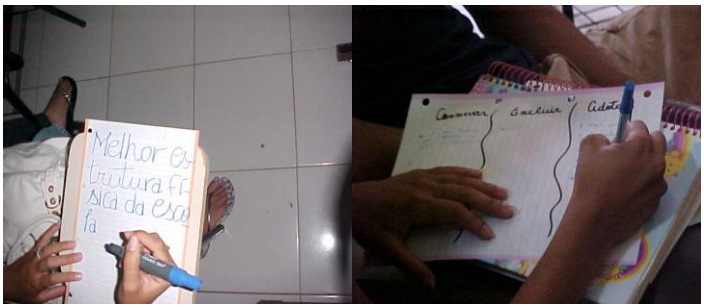


Foto 10. Alunos preparando cartaz. Out 2008

Foto 11. Alunos aula manutenção de micro. Out. 2008

Foto 12. Aula expositiva dialogada. Nov. 2008

## 6.4 CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico trago a análise interpretativa dos dados coletados a partir das observações, da análise de documentos, dos diálogos informais, das dinâmicas de verbalização coletiva e, especialmente dos questionários aplicados à comunidade representativa dessa pesquisa (direção, coordenadora, professores, alunos e funcionário).

Antes de apresentar a análise e interpretação dos dados, considero pertinente salientar que aspectos como a dimensão dialógica da coordenação pedagógica, a partir dos pressupostos da análise/pedagogia institucional para a Gestão do conhecimento mediada pelas tecnologias de comunicação e informação, não está consolidada nos espaços educacionais e que, conceitos como construção coletiva de conhecimento de maneira crítica e emancipatória, apesar de circularem com facilidade nos dias de hoje, estão apenas sendo experimentados, numa eterna busca de equilibrar e se estabelecer sobre os pressupostos do pensamento pedagógico contemporâneo.

Os questionários aplicados, que geraram os gráficos a seguir foram aplicados aos alunos dos três anos do Ensino Médio (vespertino) e abrangem quatro dimensões específicas: dados de identificação dos sujeitos, uso pedagógico de interfaces tecnológicas, o trabalho de coordenação pedagógica e os pressupostos da gestão do conhecimento na educação.

Os gráficos com os dados levantados pelos alunos foram separados por turma, abrangendo as respostas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio integrado-Informática que formam ao todo (vinte e cinco) quadros com o conjunto de opiniões das três turmas, sobre cada questão levantada.

Ressalto ainda que a leitura dos gráficos é feita sempre posteriormente, ou seja, logo após cada quadro, somente nos casos em que mais de um quadro trata do mesmo assunto a análise é feita antes da apresentação do quadro e em seguida traz uma breve interpretação e análise do ponto de vista da pesquisadora.

### 6.4.1 Entrecruzando pontos de vista: Algumas considerações da coordenadora e do diretor.

Este item faz um cruzamento das respostas dadas pelo gestor e pela coordenadora nos questionários e entrevistas.

Nos dados de identificação o diretor da escola afirma ter apenas um ano de experiência na atividade de direção, que foi nomeado para o cargo inicialmente para outra escola e que recentemente foi exonerado e nomeado para esta escola em que esta atuando. Fala da sua formação em Pedagogia e da especialização em Matemática e Física. Sobre cursos específicos realizados para atuar como gestor, fala do curso de especialização, *Escola de Gestores* que está participando.

O diretor fala da experiência atual com uma missão a que foi incumbido, que não foi fruto de um desejo, mas de um desafio que se apresentou e que precisa ser cumprido e, que faz parte do oficio de professor enfrentar essas adversidades para o crescimento profissional, e deixa claro que melhor se identifica com a função de professor, com a sala de aula propriamente dita em detrimento das atividades burocráticas que precisa resolver como diretor.

Nos dados de identificação a coordenadora fala dos dez anos de experiência como coordenadora pedagógica que iniciou com o concurso público realizado, alegando que a licenciatura em Pedagogia não a permitiu exercer atividade docente, mas assegura que no decorrer da experiência se apaixonou pela função. Fala da especialização que possui em Supervisão Escolar quando questionada se tem formação específica para atuar na função de coordenadora pedagógica.

Questionado sobre a rotina da coordenadora pedagógica, o diretor não cita explicitamente o fazer cotidiano desta profissional e dá o destaque ao descrever o que ela deveria fazer e, sobre o que deveria proporcionar aos professores e alunos. Fala sobre as dicas de orientação que ele dá á ela e sobre o fato de cobrar muito para que a profissional realize um bom trabalho.

O diretor é solicitado a falar sobre o cotidiano da coordenadora pedagógica e a elencar as principais atividades por ela desempenhada, neste momento ele convoca a vice-diretora - que divide a mesma sala com e ele – para que esta possa auxiliá-lo na elaboração das respostas, e assegura que a vice-diretora tem maior

contato com a coordenadora e que, portanto teria maior possibilidade de responder ao questionamento.

A vice-diretora também não denota explicitamente as principais atividades realizadas pela coordenação e resume que é a realização de pesquisas na Internet.

A partir deste momento a vice-diretora passa a auxiliar o diretor todas as repostas.

Solicitado mais uma vez a relacionar as atribuições cotidianas da coordenadora pedagógica, o diretor as relaciona como: orientação pedagógica ao professores, pesquisa de material didático na Internet (em função da carência da escola), atendimento aos pais, encaminhamento dos pais para falar com os professores, orientação de projetos, impressão de provas, atendimento aos alunos.

Ao falar sobre o que de fato se ocupa como profissional de coordenação pedagógica, a coordenadora afirma que não há, na realidade, uma função definida e que acaba por desenvolver diversas funções, muitas vezes sem correlação com as atividades de cunho pedagógico. Resume as atividades que desempenha cotidianamente como: o trabalho de orientação e fornecimento de material didático aos professores, digitação e impressão de provas, a realização de conselho de classe, a elaboração de projetos, o trabalho de diálogo com os alunos e pais e reuniões que organiza.

A coordenadora deixa claro que na administração anterior, se envolvia em todas as atividades da escola, quer pedagógicas ou mesmo administrativas e, que participava de tudo que ocorria na escola. Assegura que sua ação, atualmente, se restringe às atividades estritamente pedagógicas e que as decisões importantes são tomadas, sem a sua opinião, que recebe pronta as decisões tomadas pelo corpo diretivo. Relata que era mais feliz quando participava das decisões da escola, uma vez que, estava mais informada sobre tudo o que ocorria.

Solicitado a descrever a relação que a coordenadora pedagógica estabelece com os gestores e atividades administrativas o diretor se limita a afirmar que não há trabalho conjunto e que orienta para que todo o trabalho a ser desenvolvido pela coordenadora passe pela direção para que os gestores possam saber o nível do trabalho realizado e, sobre o acompanhamento pedagógico aos professores.

O diretor complementa afirmando que exige que a coordenadora participe das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, atendimento ao aluno que realize o conselho de classe e registre ,em ata, tudo o que for tratado.

Solicitado a falar das atividades que são desenvolvidas conjuntamente entre a coordenação e a administração, embora tenha, inicialmente não percebido a relevância de possíveis trabalho conjunto, relaciona o planejamento, o conselho de classe, a confecção dos calendários e eventos.

A coordenadora pedagógica relata que a relação que estabelece com o gestor é o mais profissional possível e que, portanto, não participa, em nenhum momento, das atividades administrativas.

Solicitado a pontuar a relação existente entre o papel do gestor e as atividades pedagógicas o diretor afirma que se identifica melhor com as questões pedagógicas e que, portanto, está sempre conversando com os professores para dar sugestões e idéias a serem desenvolvidas em sala de aula, principalmente na área de exatas, por sua formação em Matemática.

Questionado sobre as principais atividades desenvolvidas pela coordenadora pedagógica com os professores, sobre a existência de horário de AC (atividade de coordenação) e de grupos de planejamento e estudo, o diretor resume afirmando que há articuladores de área para desenvolver estas atividades.

A coordenadora fala que sua atuação junto aos professores engloba a realização de atividades de suporte pedagógico e que juntos fazem conselhos de classe, programam atividades e que faz a coordenação com apenas alguns professores porque existem articuladores de área.

Questionado sobre as principais atividades desenvolvidas pela coordenadora pedagógica com alunos, o diretor fala de atendimento, do elo com os alunos, reuniões com lideres de turma e que ele prioriza ,no trabalho da coordenadora, a atuação junto com os alunos.

A coordenadora fala que a relação com os alunos é a melhor possível, que procura apoiar e dar suporte, que dialoga com eles, orientado e aconselhando-os.

Solicitado a pontuar as principais atividades que a coordenação desenvolve com o coletivo de pais de alunos, o diretor relata que o pai procura primeiro pela

direção da escola e que esta encaminha para a coordenadora pedagógica quando o assunto está relacionado às questões de disciplina, desempenho e aprendizagem.

Para a coordenadora pedagógica a principal atividade realizada com os pais é o dialogo sobre seus filhos, sobre os avanços na aprendizagem e que promove reuniões comemorativas com a participação dos pais.

Questionado sobre o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica em relação à utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, na escola, o diretor afirma que orienta para que sejam incluídos nos projetos e que são utilizados na exposição aos pais durante as reuniões, assegura que são utilizados pelos alunos (mas não especifica este uso) e afirma que são usados pelos professores para “dar aula”.

A coordenadora fala que estimula o uso das tecnologias, que muitos professores não dominam o uso destes recursos e que não são realizadas aulas no laboratório para o Ensino Médio, que o curso de Agricultura tem uma disciplina de Informática no primeiro semestre do curso e que o laboratório é, sobretudo, para o curso de Informática.

O diretor é solicitado a detalhar o nível e a forma de envolvimento de gestores, professores, coordenadora, alunos e pais nas principais atividades pedagógicas da escola. Fala que em relação à construção do projeto político pedagógico, a participação dos gestores e da coordenadora é diferenciada e em relação `a participação de professores, alunos e pais ainda é incipiente.

A coordenadora pondera que na administração anterior, professores, gestores, alunos e coordenação tinham uma efetiva participação na elaboração e re-elaboração do Projeto Político Pedagógico, mas que recentemente foi alterado e refeito pela atual direção.

Em se tratando da jornada pedagógica o diretor assegura que o maior envolvimento e participação é por parte dos gestores e garante que os demais membros da comunidade escolar ( alunos, professores, coordenadores e pais) se envolvem pouco para a efetivação deste evento pedagógico.

A coordenadora afirma que o corpo administrativo, professores e coordenação pedagógica sempre participam ativamente da jornada pedagógica, alega que apesar de estar com tudo preparado teve que seguir as diretrizes da

Diretoria Regional que enviou um modelo de Plano de Curso para ser feito por cada professor, o que impediu a realização das atividades que estavam previstas e planejadas.

Em relação às reuniões de pais o diretor volta a ponderar sobre a participação dos demais atores da escola e assegura que a participação da equipe gestora da escola é diferenciada, garantindo que todos os demais (professores, alunos e pais) tiveram pouca participação e, pondera que a participação e o envolvimento da coordenadora foi decisivo na realização do evento.

A coordenadora revela que houve apenas uma reunião de pais, durante todo ao ano corrente, mas que teve uma grande participação e envolvimento de todos (direção, professores, funcionários, pais e alunos). Sobre a realização do conselho de classe o diretor considera que houve participação e envolvimento dos gestores, professores e da coordenadora pedagógica, mas pais e alunos na se envolveram. Entretanto, na visão da coordenadora no conselho de classe sempre há participação ativa de todos (professores, direção, funcionários) e que os alunos passaram a participar a partir da 2º unidade.

Solicitado a falar sobre a participação de cada esfera da comunidade nas atividades festivas e que pontue os principais eventos promovidos pela escola, o diretor se refere, apenas, a Festa de São João quando pontua que houve pouca participação e envolvimento da equipe gestora, mas que a coordenadora , professores e alunos , juntamente com os pais superaram as expectativas e fizerem do evento uma grande momento da escola.

A coordenadora se refere ao dia das Mães, fala que houve envolvimento de todos, mas que poucas mães participaram. Fala da festa de São João afirmando que houve participação de todos. Assegura que no festival de música não houve envolvimento dos professores, da coordenação e pais e, que um professor de Educação Física ficou responsável pela atividade e tomou todas as providências juntamente com direção.

Questionado sobre a participação de cada um dos atores da escola nas atividades desportivas e que pontue os principais eventos desenvolvidos, o diretor não destaca nenhum evento especifico, mas assinala que os gestores, os

professores e os alunos participam, ativamente, dos eventos promovidos no município, mas que a coordenadora e os pais poucos se envolvem.

A coordenadora pontua alguns eventos esportivos como os Jogos Estudantis de Barreiras (JEB) e outro evento de futebol entre escolas, mas assegura que apenas os professores de Educação Física se envolvem.

Sobre a construção de projetos pedagógicos o diretor pontua que há uma efetiva participação e envolvimento dos gestores, professores e alunos, que a coordenadora dá alguma contribuição, mas que não há envolvimento dos pais. Ao passo que a coordenadora não fala da participação de alunos e pais na construção de projetos pedagógicos, e assegura que alguns projetos são construídos de forma coletiva e outros, uma grande maioria, são feitos por disciplina.

Em relação ao uso pedagógico das tecnologias o diretor considera que professores e alunos usam com freqüência, e que alguns professores não utilizam em suas aulas porque não dominam, assegura que há uma preocupação da coordenadora para que os professores planejem ações em sala de aula com o uso das tecnologias.

A coordenadora testemunha que os professores usam muitos recursos tecnológicos, como projetor multimídia, retroprojetor e episcópio apesar da maioria dos professores não sabe lidar com o projetor multimídia, mas, complementa afirmando que os professores que sabem ajudam aqueles que não sabem.

Questionado sobre o papel da coordenadora na formação de professores o diretor deixa claro que não aconteceu nenhuma atividade de formação continuada, promovida pela coordenação, durante todo o período de gestão dele na escola.

A coordenadora declara que procura estar sempre informada do que acontece na educação, que trabalha com mensagens e textos e que pesquisa muito na Internet para compartilhar e dar dicas aos professores, assegura que atua na organização e coordenação do processo de formação continuada dos professores mas não especifica quais eventos ou estratégias realizadas com essa finalidade.

Interrogado sobre quais as atividades a escola promove para a socialização de conhecimentos e saberes da comunidade escolar, o diretor assegura que a coordenadora tenta socializar com todos, que mensalmente reúne o conselho

escolar e a cada dois meses a coordenadora e professores socializam o que esta sendo feito e re-planejam.

È solicitado ao diretor que relacione as atividades educativas e pedagógicas promovidas pela escola que não se limitam à sala de aula e, ele pontua alguns eventos de natureza agrícola, oportunizadas aos alunos do curso técnico em agricultura (dias de campo, feiras agrícolas).

Em relação às atividades educativas e pedagógicas promovidas pela escola, que não se limitam à sala de aula, a coordenadora assegura que os professores procurar desenvolvem simulações e experimentos, e que participam de todas as atividades pedagógicas sugeridas pelo Ministério da educação e Cultura (MEC), Secretaria educação e cultura (SEC) e pela Diretoria regional de educação (DIREC) e, que realizam, com freqüência, mostras de trabalhos e feiras de conhecimento.

Cabe ressaltar que ao serem questionados sobre a existência e freqüência dos horários de atividade de coordenação (AC) o diretor e coordenadora responderam que não se trata de uma atividade com uma rotina definida, portanto não existe momento reservado e planejado para este fim, o que foi constatado, posteriormente, na entrevista com os professores.

A partir dos relatos aqui descritos é possível perceber que há distanciamento entre direção e coordenadora pedagógica, contradição que merece destaque uma vez que a equipe gestora é legalmente constituída pela direção (diretores e vices), coordenador (a) pedagógico(a) e secretário administrativa.

Os relatos apontam para uma realidade desafiadora, embora os discursos sinalizem que se trata de profissionais inteirados dos fundamentos socipoliticos que norteiam a educação contemporânea, quando questionados e solicitados a descrever a pratica pedagógica cotidiana da escola em que trabalham, o que predomina são relatos de uma prática ainda centrada no ensino, na sala de aula, na exposição do professor, nos projetos criados em gabinetes onde professores são meros convidados a executar.

Fica explícito que a prática gestora (administrativa e pedagógica) carece de uma articulação e de um entrosamento que possa vir a transformar as praticas instituídas e estabelecer uma dinâmica de planejamento e participação coletiva onde

o trabalho de coordenação pedagógica possa superar o improviso e transformar a escola numa comunidade reflexiva e formativa, geradora de novos conhecimentos.

### 6.4.2 Algumas considerações da secretária administrativa

A secretária administrativa atua na escola há cinco anos, informa que a escola conta com diversos recursos tecnológicos, mas que utiliza basicamente computador e impressora, em relação aos principais meios que habitualmente utiliza para adquirir informações pontuou que são livros, disponibilizados pela escola, Internet e jornais , em casa.

Considera que a escola oferece trabalho de coordenação pedagógica que envolve o atendimento a professores e alunos, e que a rotina da coordenadora é bem atribulada com questões de horário de aulas, aulas vagas, organização de reuniões, de conselho de classe e de informes para professores e alunos.

Apontou atividades festivas, quando questionada sobre quais as atividades realizadas pela escola que reúnem toda comunidade escolar; afirmando que há uma unidade de ação das equipes que compõem a escola (gestores, professores, funcionários, coordenação) quando afirma que “tudo que é feito dentro da escola é do conhecimento de todos”. Classifica como livre, sem interferência a relação entre direção e coordenação pedagógica assegurando que “a direção confia no compromisso de todos”, qualifica como dialógica a relação mantida entre professores e coordenação pedagógica e afirma que esta “procura conversar com cada aluno e ver as dificuldades de cada um”. Garante que o trabalho desenvolvido pela coordenação contribui para a aprendizagem e justifica “conversando e dialogando com alunos e pais, mostrando a situação de cada aluno”.

A respeito do trabalho realizado pela coordenação em relação ao acompanhamento do rendimento dos alunos, resume que se dá ao final de cada unidade, que de posse dos resultados do conselho de classe, a coordenadora convoca cada aluno, para aconselhar, individualmente. Em relação à existência do Regimento Escola e do Projeto Político Pedagógico assegura que existem e que para a elaboração houve participação de representantes de cada esfera da escola (direção, coordenação, secretária, alunos). Garante ainda que existem reuniões que

envolvem toda a equipe da escola e que nessas reuniões são discutidos e tratados assuntos relacionados a todas as decisões administrativas e financeiras.

Questionada sobre quais atividades, extraclasse, são promovidas pela escola pontuou o festival de musica promovido pela Secretaria estadual de educação, alguns campeonatos esportivos e gincana. Fala que não existem ações na escola que permitem troca de conhecimento e informação, mediante práticas coletivas, assegura que existe na escola uma política de facilitar a colaboração entre funcionários, professores, gestores e alunos e,que não teve oportunidade de realizar/participar de cursos e/ou oficinas na escola.

Na sua visão a escola encoraja e estimula os professores a socializar os projetos exitosos com os demais colegas e que os alunos também são incentivados a socializar algo que realize com destaque, ou se alguém tem alguma formação específica é convidado a socializar com toda a escola.

### 6.4.3 Algumas considerações da auxiliar administrativa

A auxiliar administrativa atua na escola há aproximadamente dois anos, assegura que existem recursos tecnológicos na escola, mas que não os utiliza. Fala que principais meio que habitualmente utiliza para adquirir informações são revistas e Internet, que utiliza em casa.

Considera que a escola oferece trabalho de coordenação pedagógica e relacionas as atividades que são desenvolvidas por esse profissional como basicamente a orientação de alunos, atendimento aos pais e, o acompanhamento das turmas que estão com aula vaga para que os alunos não fiquem pelos corredores.

Questionada sobre quais as atividades realizadas pela escola que reúnem toda comunidade escolar pontua palestras, reunião de pais e visitas a outras instituições de ensino. Assegura que há uma unidade de ação das equipes que compõem a escola (gestores, professores, funcionários, coordenação) e justifica que todos se ajudam mutuamente. Qualifica como dialógica a relação que é estabelecida entre direção e coordenação pedagógica, e entre coordenação e professores

justificando que todos decidem juntos evidenciando que o trabalho desenvolvido pela coordenação contribui para a aprendizagem e justifica que “ela incentiva os alunos a participar das aulas”.

Em relação ao trabalho realizado pela coordenação, a respeito do acompanhamento do rendimento dos alunos resume que “ela percebe que o aluno está sem rendimento, conversa com o professor e em seguida chama o aluno para saber se ele esta com algum problema e o aconselha em relação aos estudos”.

Não sabe informar sobre a existência de regimento escolar do Projeto Político Pedagógico e assegura que existe conselho de classe a cada final de unidade.

Garante que existem reuniões que envolvem toda a equipe da escola e que nessas reuniões são discutidos e tratados assuntos relacionados à vida do aluno (freqüência, rendimento e comportamento).

Em relação à atividades, extraclasse que são promovidas pela escola pontuou o festival de musica promovido pela Secretaria estadual de educação, alguns campeonatos esportivos e o evento “Agrishow” que os alunos de agropecuária visitam no município vizinho, anualmente.

Assegura que não existem atividades na escola que permitem troca de conhecimento e informação, mediante praticas coletivas. Garante que existe na escola uma política de facilitar a colaboração entre funcionários, professores, gestores e alunos, que não teve oportunidade de realizar/participar de cursos e/ou oficinas na escola, mas que aprendeu muita coisa com a secretária.

Afirma que a escola encoraja e estimula os professores e alunos a socializar os projetos exitosos.

Os relatos da secretaria e assistente administrativa sinalizam que a escola não se consolida como espaço formativo e que precisa de maior esforço coletivo para atingir um melhor desempenho na tarefa educativa, para além da mera função de instruir e avaliar (é possível perceber que a escola dá um grande destaque à questão do rendimento dos alunos).

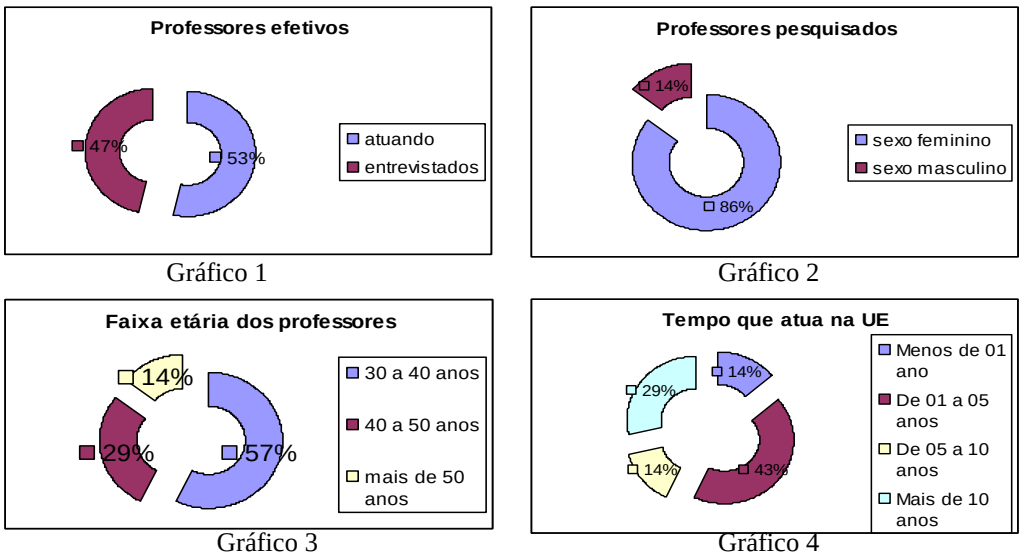
São apontados poucos eventos de natureza coletiva, envolvimento limitado dos atores. Cabe à escola articular estratégias formativas e atividades de aprendizagem cooperativa, além da necessidade de uma melhor definição do papel

da coordenação pedagógica para que sua ação não se converta numa prática desprovida de intencionalidade.

### 6.4.4 A escola do ponto de vista docente

Quadro 01 traz os gráficos 01, 02, 03 e 04 com os dados de identificação dos professores que participaram do estudo de caso.

Quadro 01 – Dados de identificação professores




Fonte: pesquisa de campo 2008

Do universo de professores efetivos que estão atuando na escola, 47% participou da pesquisa, cabe ressaltar que conforme relato dos professores é significativo o numero de profissionais que estão distanciados do trabalho com licença médica e, uma pequena parcela que está de licença em função do pleito eleitoral.

A maioria dos entrevistados é do sexo feminino, com faixa etária predominante entre 30 e 40 anos. Há uma diversidade de respostas em relação ao tempo em que atua na escola, entretanto como foi priorizado o estudo junto aos professores efetivos, há predominância de professores que estão nesta escola entre um e cinco anos, seguido de um percentual de profissionais que têm mais de dez anos de serviços prestados nesta escola.

:

Quadro 02 - recursos tecnológicos

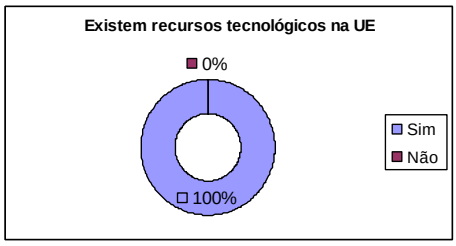



Gráfico 5

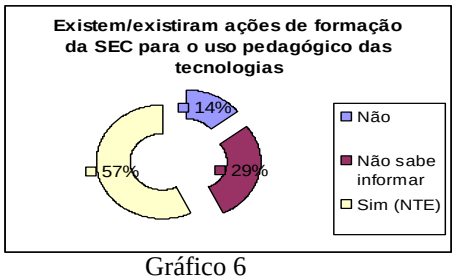



Gráfico 6

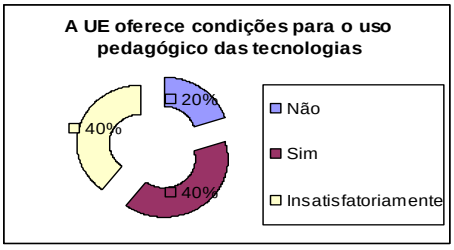



Gráfico 7

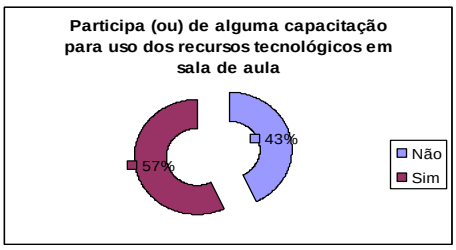



Gráfico 8

Fonte: pesquisa de campo 2008

Quadro 03 – recursos tecnológicos e Internet

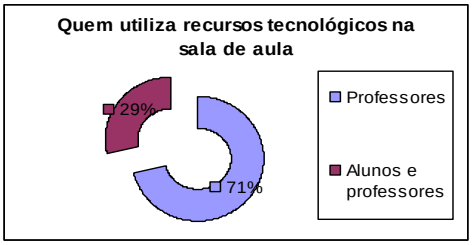



Gráfico 9

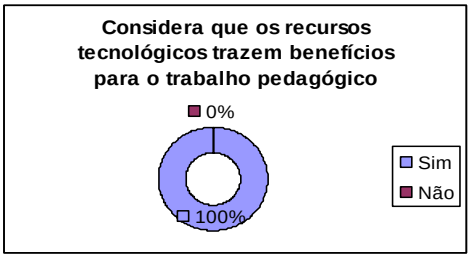



Gráfico 10

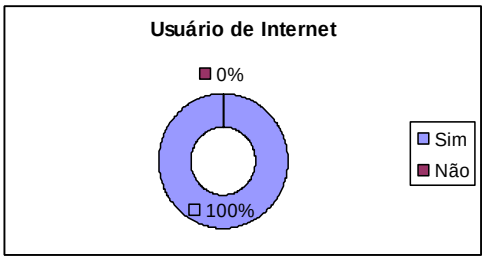



Gráfico 11

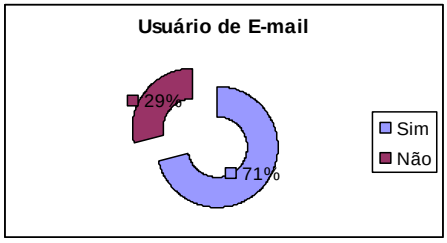



Gráfico 12

Fonte: pesquisa de campo 2008

O gráficos 5, 6,7 e 8 do quadro 02, e os gráficos 9, 10,11 e 12 do Quadro 03 trazem dados relacionados aos recursos tecnológicos na escola com ênfase no uso didático das tecnologias de informação e comunicação . Todos os professores asseguram a existência de recurso tecnológicos na escola e quando solicitados a listar tais recursos a maioria se refere ao computador, projetor multimídia, retroprojetor, episcópio, impressora, TV/vídeo.

Questionados sobre a existência de ações dos órgãos de educação para a formação dos professores para o uso pedagógico de tecnologias 57% cita o Núcleo de Tecnologia Educacional como o principal espaço para este fim. Um número relevante não soube informar sobre a existência de ações desta natureza e uma pequena parcela assegura que não existe.

Interrogados se consideram que a escola oferece condições para o uso pedagógico das tecnologias 40% opina que sim e a mesma parcela alega que insatisfatoriamente e, assegura que o quantitativo de recursos é insuficiente , o que impede que todos os professores possam utilizar , sempre que desejam.

Quando questionados sobre a participação em cursos de capacitação para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos o percentual dos que participaram é pouco maior do que aqueles que asseguram que não.

Todos os professores consideram que os recursos tecnológicos agregam benefícios ao trabalho pedagógico e que são usuário efetivos de Internet, destes 71% reconhecem que apenas os professores utilizam recursos tecnológicos em sala de aula, esse mesmo percentual afirma ter e-mail e utilizá-lo. Um percentual de 29% assegura que professores e alunos fazem uso destes recursos em sala de aula e que não é usuário de e-mail.

Os gráficos sinalizam que embora reconheçam o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos, a escola precisa, além de oferecer condições materiais para o uso, intensificar a qualificação dos profissionais de educação e, sobretudo adotar estratégias de utilização pelos alunos e professores na perspectiva de aprendizagem, capazes de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, uma vez que, fica explicito que são utilizadas como meros recursos para o professor “dar aulas”.

Quadro 04- trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica

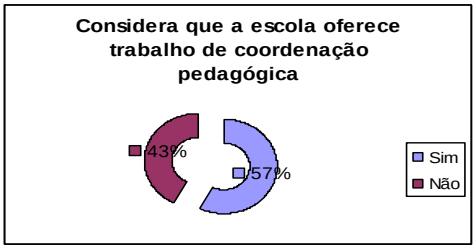



Gráfico 13

Gráfico 14

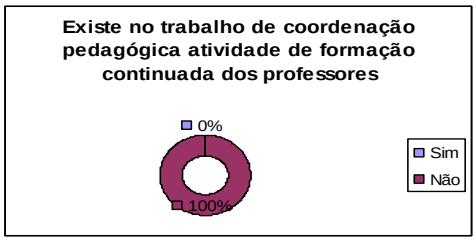



Gráfico 15

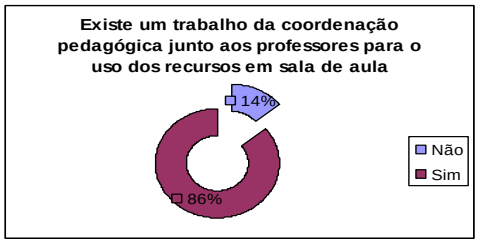



Gráfico 16

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os dados coletados nos gráficos 13, 14, 15 e 16 versam sobre o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica.

Questionados se consideram que a escola oferece trabalho de coordenação pedagógica, 57% considera que sim e uma percentual de 43% assegura que não. Contrariando estes dados 71% dos professores consideram que o trabalho de coordenação pedagógica contribui nas atividades em sala de aula e apenas 29% aponta que não contribui. Cabe ressaltar que 100% afirma não haver uma agenda especifica para a atividade de coordenação (AC) que o trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica é realizado no dia-a-dia, na sala dos professores, nos intervalos  e, nos momentos que os professores estão disponíveis.

Há unanimidade ao responderem que a coordenação pedagógica não promove um trabalho de formação continuada aos professores e 86% assegura que não há uma ação da coordenação pedagógica que oriente e promova o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

Face ao exposto, cabem algumas considerações sobre a necessidade de uma maior definição do papel e da intencionalidade da prática coordenação pedagógica que precisa orientar sua prática pela articulação de saberes, a formação continua dos professores que não percebem, em sua trajetória profissional contribuições significativas do trabalho da coordenação pedagógica. Ratifica-se o

papel da coordenadora pedagógica conforme refletem os teóricos, no Capítulo III e IV desta dissertação, no sentido de converter as simples reuniões e encontros de atividade de coordenação em verdadeiros momentos de reflexão, de socialização de saberes e conhecimentos, onde os todos possam colaborar mutuamente, com suas experiências, divulgando as melhores práticas e os resultados dos trabalhos, das experiências e atividades desenvolvidas.

Quadro 05 – relações estabelecidas na escola

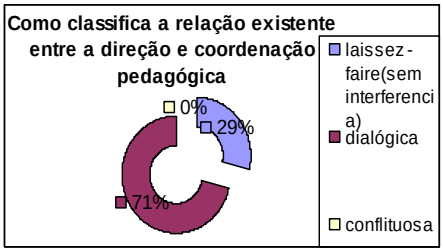



Gráfico 17

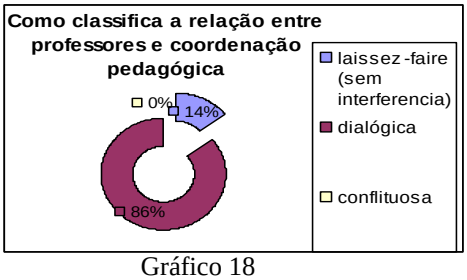



Gráfico 18

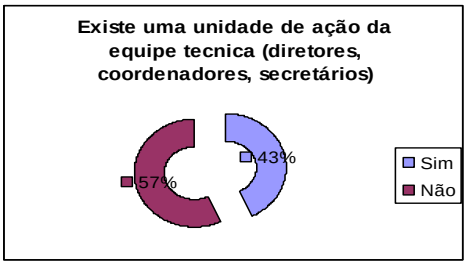



Gráfico 19

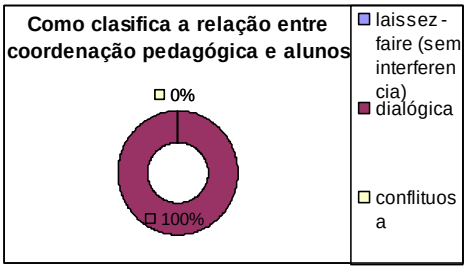



Gráfico 20

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 17, 18, 19 e 20 do Quadro 05, versam sobre o relacionamento que existe entre os diversos grupos (diretores, equipe técnica, professores e alunos) em relação à coordenação pedagógica.

Um percentual de 100% garante que há uma relação dialógica entre coordenação pedagógica e alunos, 71% dos professores considera que a relação entre coordenação e direção é uma relação dialógica e 29% garante que é livre, sem interferência. 86% assegura que é dialógica a relação professores e coordenação e, 57% afirma que não há uma unidade de ação entre as equipes técnicas que formam os coletivo da escola.

Os gráficos apontam uma realidade pouco reconhecida pelos profissionais durantes os depoimentos quando relataram a carência da escola se configurar como espaço para discussão dos problemas de ordem administrativa e pedagógica que orientem ações, planejamento e construção de propostas coletivas.

Quadro 06 – Documentos da escola

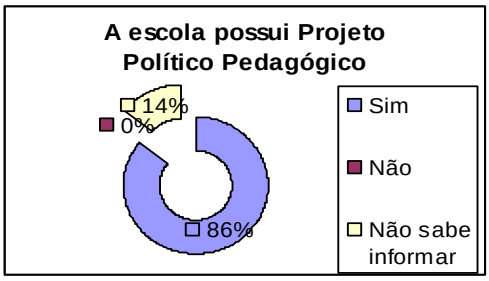



Gráfico 21

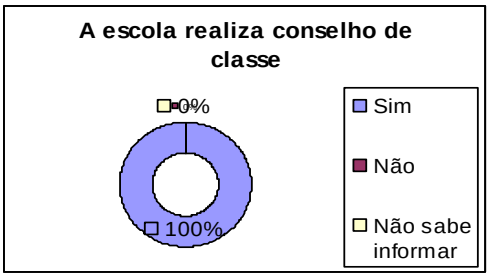



Gráfico 22

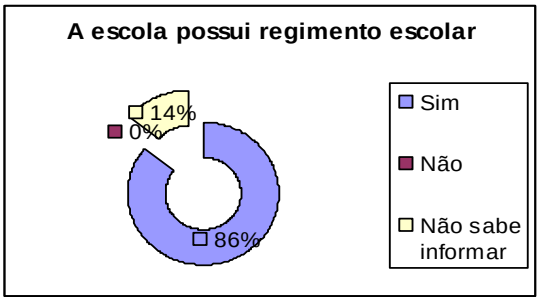



Gráfico 23

Fonte: pesquisa de campo 2008

O Quadro 06 traz os dados dos gráficos 21,22 e 23 que versam sobre o Projeto Político Pedagógico que uma parcela de 14% dos profissionais afirmam desconhecer a existência de tal documento na escola ao passo que 86% afirma que existe e que ajudou na elaboração do mesmo, este percentuais se mantém quando questionados sobre a existência de regimento escolar. Todos afirmam a existência de conselho de classe e 14% não soube informar.

Os dados apontam que a escola precisa consolidar a prática do trabalho em equipe onde a construção do regimento escolar, do conselho de classe e, principalmente do projeto político-pedagógico, reafirmando a importância destes documentos como a própria expressão da organização educativa que possas se concretizar a partir da elaboração e execução coletiva para que não sejam implantados apenas como meros documentos voltados a atender as solicitações

burocráticas, sobretudo que possa servir para favorecer o desenvolvimento global das ações pedagógicas na escola, com fins políticos e emancipatórios.

Quadro 07 – Política de colaboração

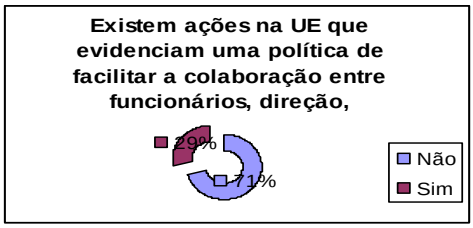



Gráfico 24

Gráfico 25

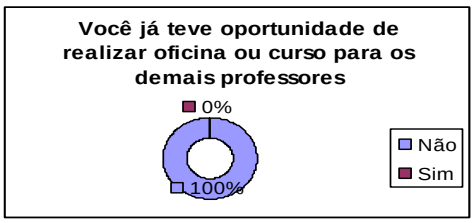



Gráfico 26

Gráfico 27

Fonte: pesquisa de campo 2008

Quadro 08 – atividades pedagógicas

Gráfico 28

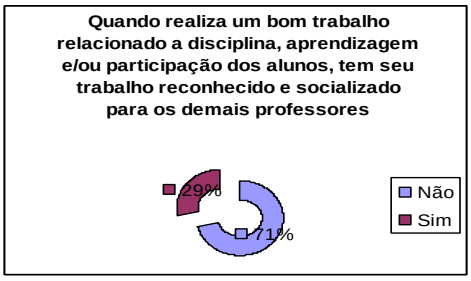



Gráfico 29

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 24, 25, 26 e 27 do Quadro 07 e, os gráficos 28 e 29 do Quadro 08 abordam sobre a existência de ações na escola que orientam a uma prática de gestão do conhecimento.

O percentual de 71% dos professores sustenta que não há ações que evidenciem uma política para facilitar a colaboração entre os profissionais que trabalham na escola, equipe técnica, pedagógica e administrativa. Este percentual se mantém, negando, quando questionados sobre existência de alguma ação para encorajar os professores a socializar os trabalhos exitosos com os demais

profissionais da escola, sobre o reconhecimento quando realizam algum trabalho diferenciado que tem impacto na aprendizagem e/ou relacionado ao comportamento dos alunos. Este percentual é o mesmo que assegura que não tem o habito de realizar atividades pedagógicas para além das tradicionais aulas.

Os professores são unânimes em afirmar que nunca promoveram cursos, oficinas ou qualquer ação formativa para seus colegas. Há empate de opiniões contraditórias - 57% considera que sim e 43% assegura que não - quando questionados sobre a existência de ações para motivar a produção e socialização de conhecimentos construídos na escola. Os que responderam afirmativamente foram solicitados a justificar a resposta e exemplificaram afirmando direção e coordenação sempre divulgam eventos e cursos na área de educação.

A escola precisa adotar práticas, estratégias e, sobretudo uma política que favoreça e garanta a construção e reconstrução coletiva e colaborativa de saberes e conhecimentos de modo configurar-se num espaço formativo, transformando –se em uma organização voltada para o aprendizado e para o conhecimento para que não se limite a um espaço de mero repasse/reprodução de informações.

### 6.4.5 A escola do ponto de vista dos alunos

Trazemos inicialmente, os Quadros 09, 10, 11 e 12 com os gráficos de 30 a 41, referentes aos dados de identificação dos alunos e a razão pela escolha por curso Ensino Médio Integrado.

Quadro 09 – Dados de identificação alunos

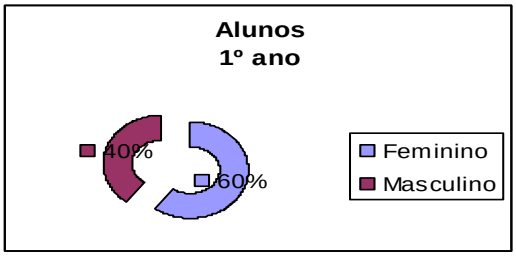



Gráfico 30

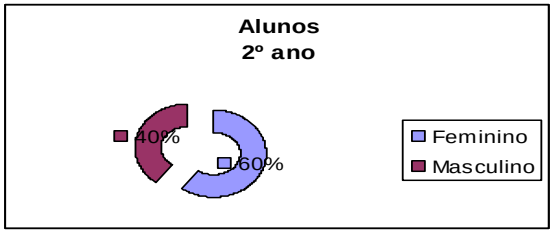



Gráfico 31

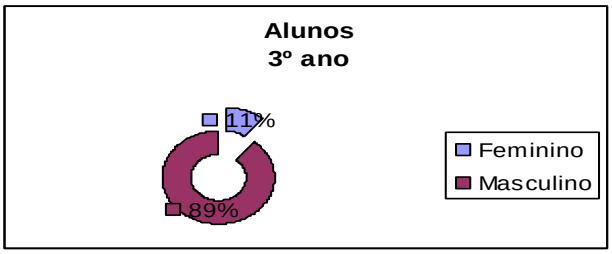
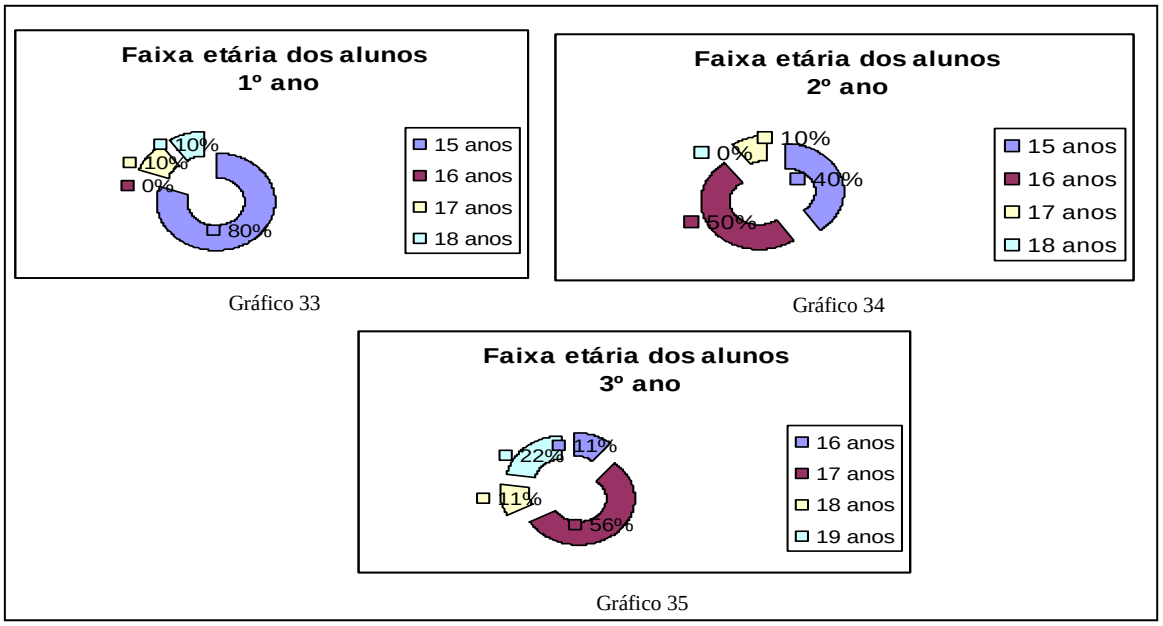



Gráfico 32

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os dados do Quadro 09, gráficos 30, 31 e 32 revelam que jovens, de ambos os sexos optam pelo curso de Informática integrado ao Ensino Médio, mas que há predominância de pessoas do sexo masculino.

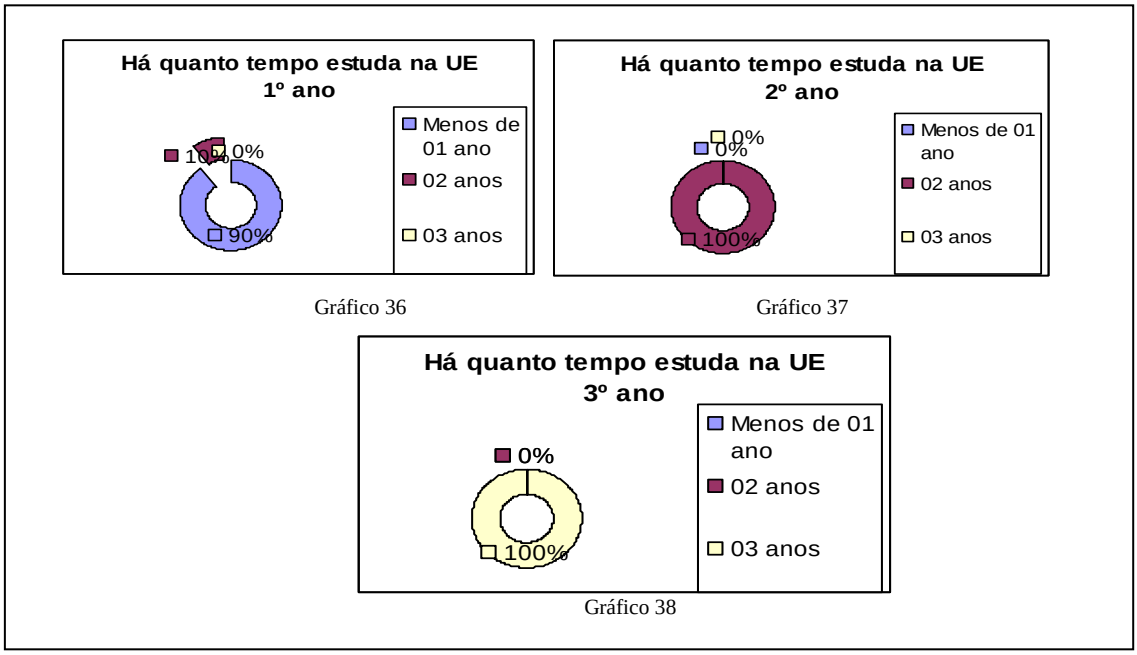
Quadro 10 - faixa etária alunos




Fonte: pesquisa de campo 2008

O Quadro 10 traz dados dos gráficos 33,34 e 35 que mostram que há uma predominância de regularidade da faixa etária dos alunos, apontando poucos casos de aluno com defasagem idade – série, o que confirma a máxima nacional que a defasagem é mais expressiva nos cursos noturnos.

Quadro 11 – tempo dos alunos na escola




Fonte: pesquisa de campo 2008

O quadro 11 traz os gráficos 36, 37 e 38 que sinalizam há quanto tempo os alunos estudam na escola. Esses dados revelam que apenas no 1º ano existem alunos repetentes, nas demais turmas 100% dos alunos foram sempre aprovados.

Quadro 12 – Opção pelo curso

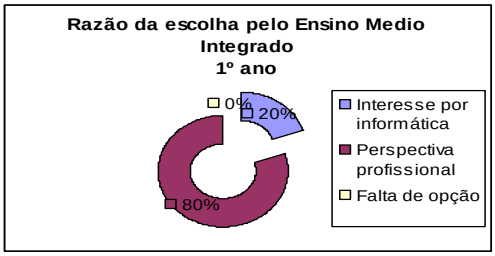



Gráfico 39

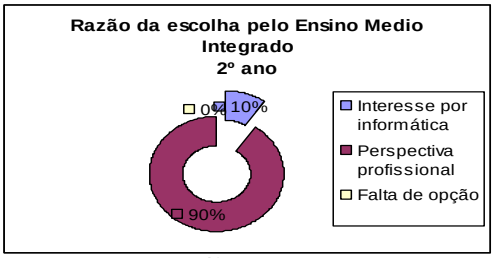



Gráfico 40

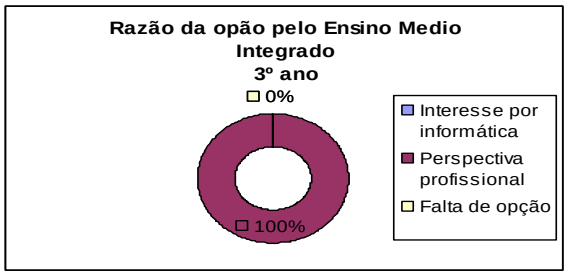



Gráfico 41

Fonte: pesquisa de campo 2008

Dados do Quadro 12 indicam nos gráficos 39,40 e 41 que a opção pelo curso de informática está relacionada à possibilidade de conciliar os estudos com a perspectiva profissional. Poucos alunos admitem ter interesse ou vocação pela informática. A maioria vê no curso a possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho. Cabe pontuar que muitos reclamam que embora tenham recebido propostas de estágio em função do curso, não se sentiram preparados para assumir a função. Os relatos apontam para uma grande insatisfação dos alunos, que dizem aprender muito na teoria, mas que há pouca prática, o que segundo eles, seria fundamental para consolidar os conhecimentos adquiridos.

Quadro 13 – recursos tecnológicos

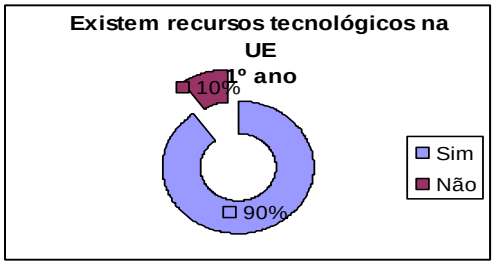



Gráfico 42

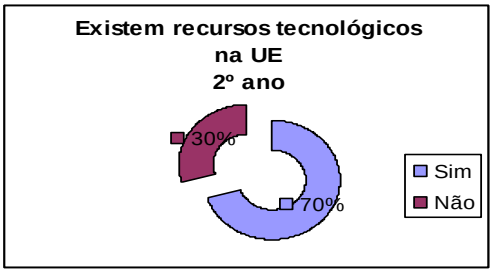



Gráfico 43

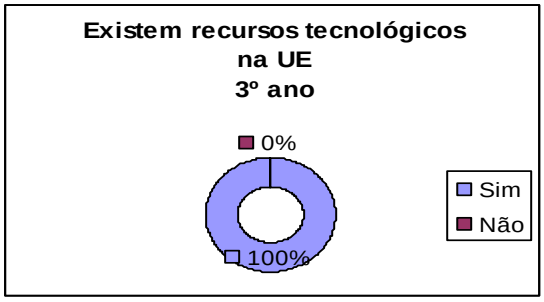



Gráfico 44

Fonte: pesquisa de campo 2008

No Quadro 13, referente aos gráficos 42, 43 e 44, somente há unanimidade nas respostas dos alunos do 3º ano, quando questionados sobre a existência de recursos tecnológicos na escola. Uma pequena parcela de alunos do 1º ano juntamente com uma parcela mais significativa dos alunos do 2º , optaram por afirmar que não existem recursos tecnológicos e a cada recurso listado por outro colega, eles questionavam a existência afirmando que estão em condições precárias para uso. Os recursos listados pelos alunos se resumem a computador/data show e retroprojetor, em relação ao laboratório de informática a maioria considera como não existindo, pois, segundo eles embora a escola possua está coma maioria das maquinas danificadas.

Alinhada a essa questão, o Quadro 14 (abaixo) traz dados dos gráficos 45, 46 e 47 que aponta para um dado curioso, embora estejam cursando Informática integrada ao Ensino médio, 100% dos alunos, em todas as turmas, afirmam não ter acesso ao laboratório de informática, e esse acesso significa que não têm contato com computadores na escola. Segundo informam, as aulas das disciplinas específicas são teóricas e, somente há aulas práticas no laboratório de manutenção de microcomputadores. Segundo relatam, trata –se de um laboratório muito pequeno que não comporta a turma completa. Para que as aulas aconteçam, cerca

de seis a oito alunos fazem a aula enquanto o restante da turma aguarda no corredor.

Quadro 14 – Laboratório de informática

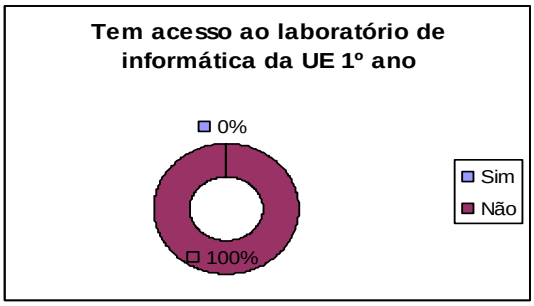



Gráfico 45

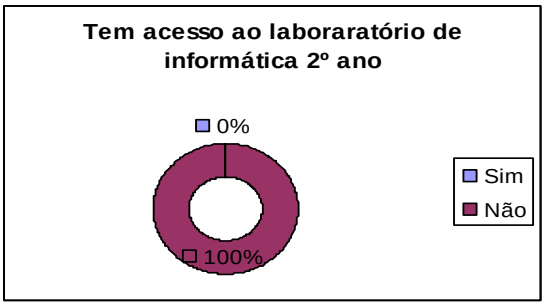



Gráfico 46

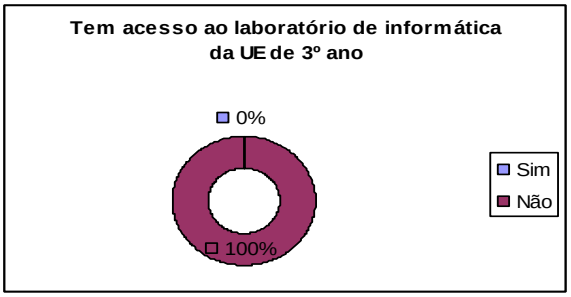



Gráfico 47

Fonte: pesquisa de campo 2008

Quadro 15 - Biblioteca

Gráfico 48

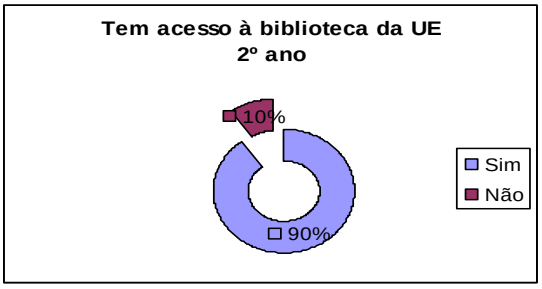



Gráfico 49

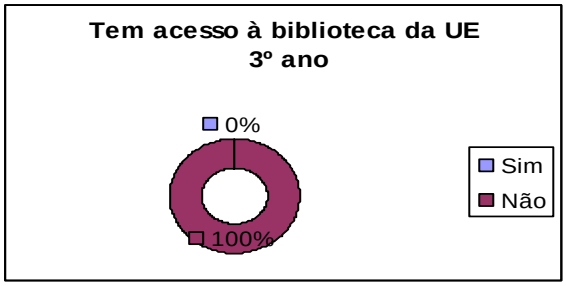



Gráfico 50

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 48,49 e 50 do Quadro 15, trazem um dado muito polêmico na escola. Os alunos, em todas as turmas, questionam a falta de acesso à biblioteca no turno vespertino, consideram injusto que a escola justifique que existe apenas um funcionário para a função e que, portanto, somente no turno matutino é possível proporcionar esse serviço. Indagados sobre a possibilidade de se deslocarem à escola no turno oposto, para o acesso à biblioteca, os alunos alegam que o serviço tem um horário muito restrito e que antes de 08h30minh e, a partir da 11h00minh a biblioteca encontra-se sempre fechada.

Quadro 16 – Meios de informação

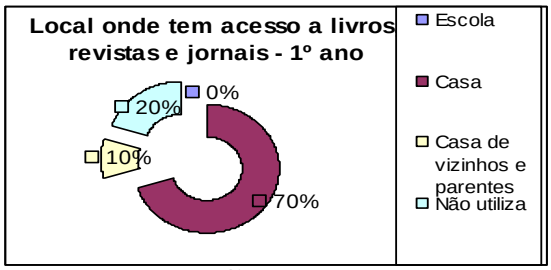



Gráfico 51

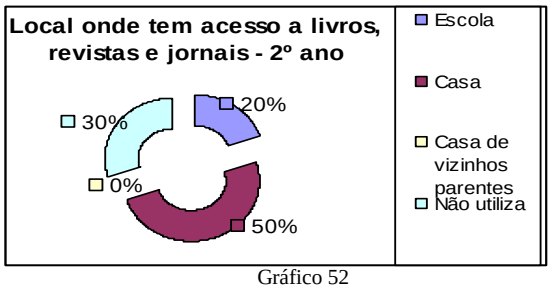



Gráfico 52

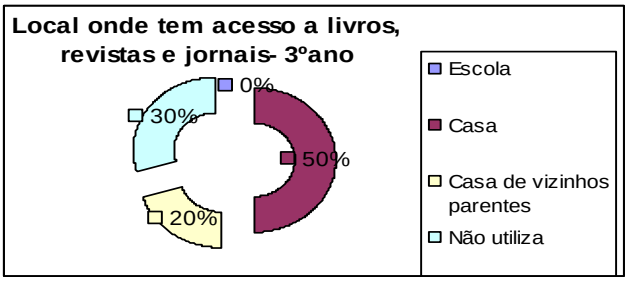



Gráfico 53

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 51, 52 e 53 do Quadro 16, confirmam os dados do quadro anterior quando apontam que a grande maioria dos alunos tem acesso a livros, jornais e revistas em casa ou na casa de vizinho, amigos e parentes. Somente uma parcela muito pequena menciona a escola como local de acesso a estes meios de informação e, quando o apontaram afirmaram que têm acesso a livros, em sala de aula, não listando nenhum outro artefato. Uma parcela significativa, nas três turmas afirma não ter acesso a livros, jornais e revistas por não ter interesse pela leitura.

Quadro 17 - Internet

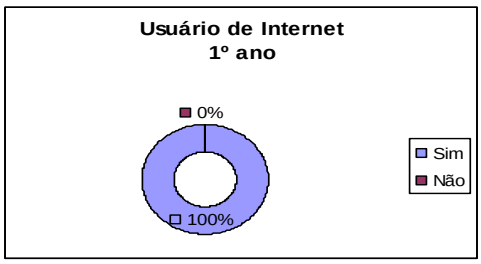



Gráfico 54

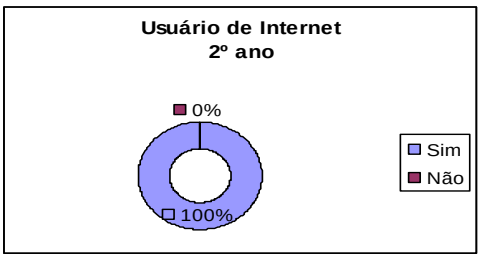



Gráfico 55

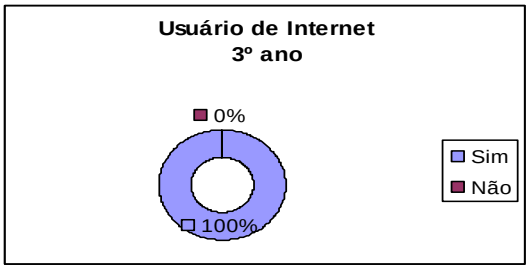



Gráfico 56

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 54, 55 e 56 do Quadro 17 trazem um dado significativo quando assinalam que 100% dos alunos, em todas as turmas, são usuários de Internet.

Quadro 18 – Local de acesso Internet

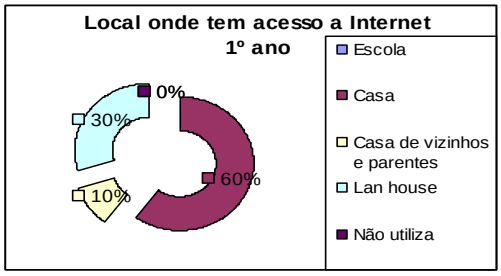



Gráfico 57

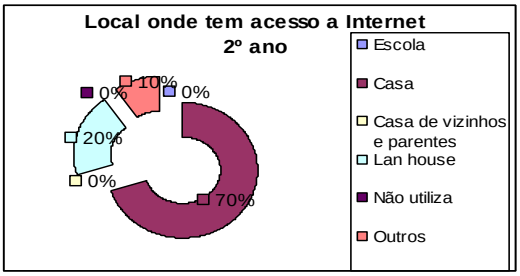



Gráfico 58

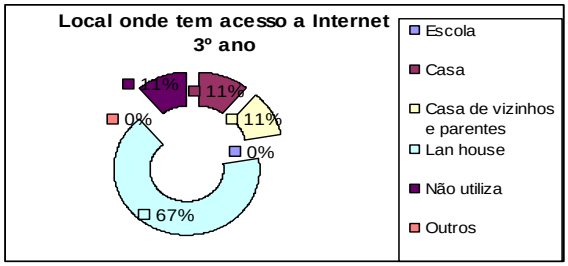



Gráfico 59

Fonte: pesquisa de campo 2008

Quadro 19 - Interfaces

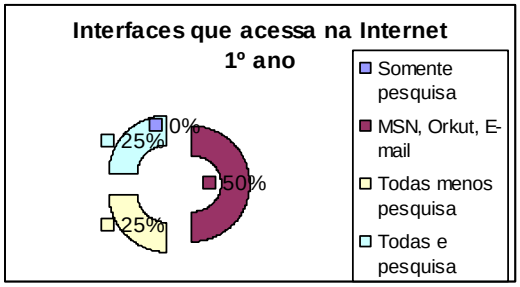



Gráfico 60

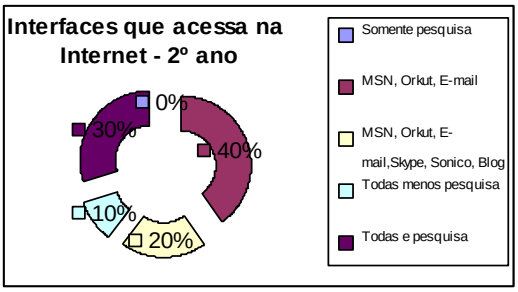



Gráfico 61

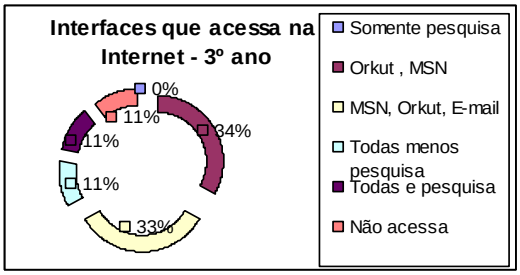



Gráfico 62

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 57,58 e 59 do Quadro 18, trazem informações sobre o local que os alunos têm acesso a Internet. Uma grande parcela dos alunos do 1º e do 2º ano acessa em casa, ao passo que os alunos do 3º em sua maioria acessam em *Lan House* e, somente nesta turma uma parcela de 11% afirma não ser usuário de Internet. São poucos os alunos que confirmam acessar em locais públicos e citam o NTE e escola pública. A escola conta com o recurso na sala dos professores e secretaria e não é apontado pelos estudantes.

Quando questionados sobre as interfaces que acessam na Internet, através dos gráficos 60,61 e 52 do Quadro 19, a maioria afirma acessar *MSN, Orkut e E-mail*, com ênfase no *Orkut*, seguido do *MSN* e muito raramente utilizam *E-mail.* Uma parcela muito pequena na turma de 1º ano confirma fazer pesquisas e trabalhos escolares e este mesmo quantitativo confessou não fazer pesquisas, priorizando o *MSN e Orku* . Uma pequena parcela de alunos do 2º ano mencionou que utiliza as interfaces *Blog* , Sonico e *Skype* além das demais. Nenhum aluno mencionou utilizar a Internet apenas para trabalhos de pesquisa e, somente na turma de 3º ano uma pequena parcela não tem acesso a Internet.

Os gráficos dos quadros 20 ao 20 trazem questões relacionadas ao trabalho de coordenação pedagógica.

Quadro 20 – Trabalho de coordenação pedagógica

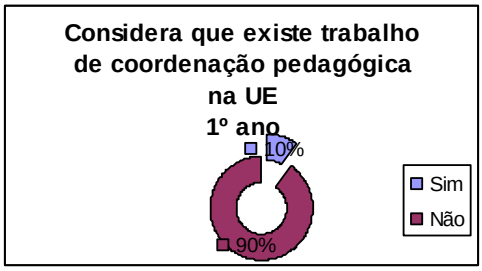



Gráfico 53

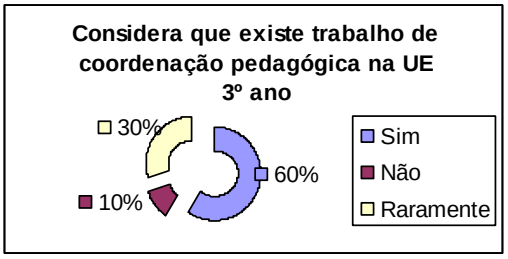



Gráfico 54

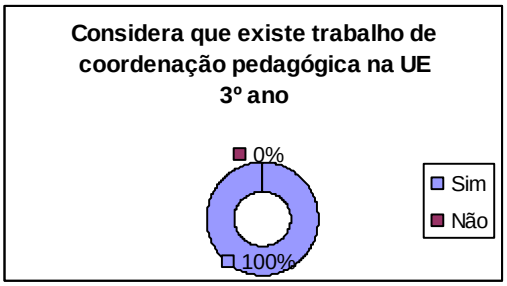


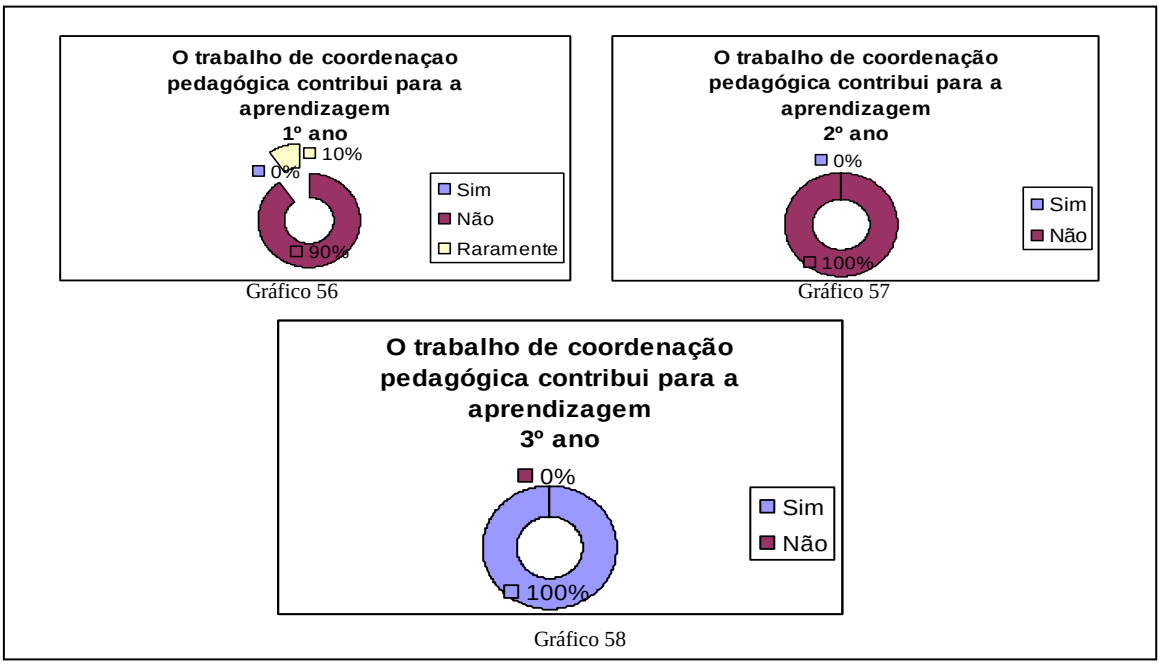

Gráfico 55

Fonte: pesquisa de campo 2008

Diante da realidade que se apresenta e, a partir dos dados coletados cabe a escola o desafio da buscar uma mudança paradigmática a partir, da ação e reflexão coletiva que se configure em novas ações docentes para articulação do compromisso político, de modo a promover aos alunos a construção de competências teórico-prática e humanas e uma nova revolução na aprendizagem, via processo de compartilhamento e de socialização com a garantia de padrões mínimos de infra-estrutura (biblioteca, laboratório, quadras esportivas, equipamentos tecnológicos e materiais pedagógicos) e, sobretudo a garantia

O Quadro 20 traz os gráficos 53,54 e 55 que traz a opinião dos alunos em relação ao trabalho realizado pela coordenação pedagógica. Embora a escola conte com este serviço, uma grande maioria dos alunos do 1º ano não considera que exista este trabalho na escola, mais da metade dos alunos do 2º ano compartilham com esta opinião e, uma parcela significativa aponta que raramente. Um dado curioso e controverso é que há unanimidade na opinião dos alunos do 3º ano que reconhecem o serviço de coordenação pedagógica.

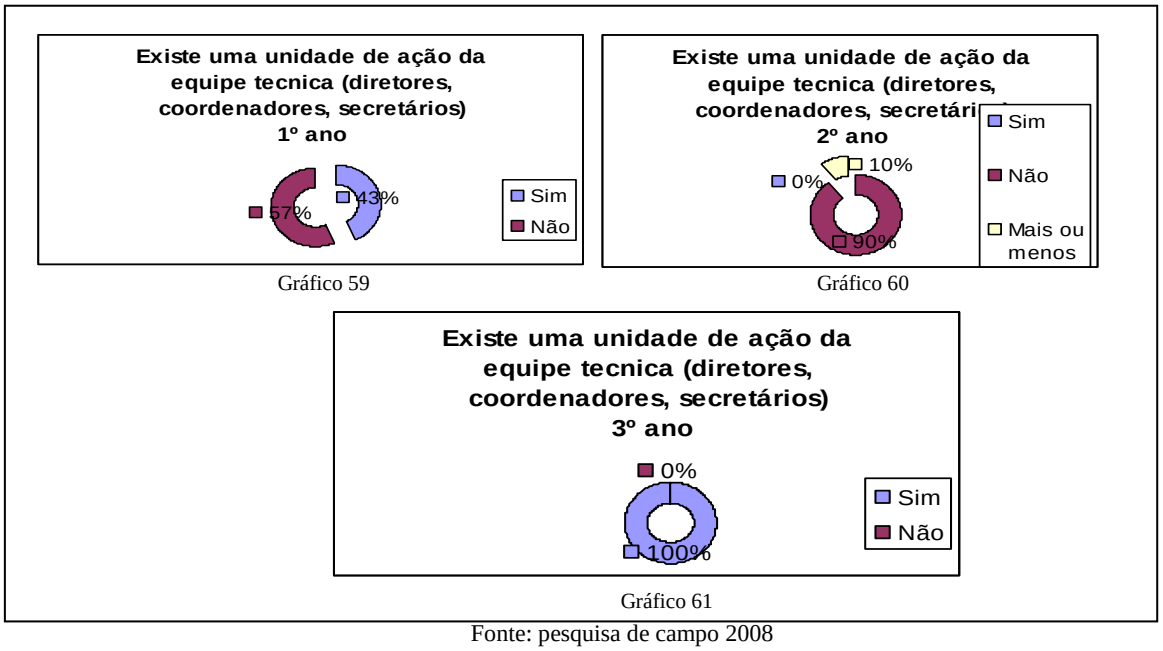
Quadro 21 – Coordenação pedagógica e aprendizagem




Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 56, 57 e 58 constantes do Quadro 21 trazem dados que ratificam a opinião expressa no quadro 11, uma vez que, a grande maioria dos alunos do 1º ano e a totalidade dos alunos do 2º ano considera que o trabalho de coordenação pedagógica não contribui para a aprendizagem. E, novamente, os alunos do 3º ano são unânimes em reconhecer este trabalho e apontam que há contribuição do mesmo para a aprendizagem.

Quadro 22 - Característica da equipe




Fonte: pesquisa de campo 2008

No Quadro 22, os gráficos 59, 60 e 61 trazem um dado intrigante uma vez que, a opinião dos alunos do 1º é dividida quando questionados se as diversas equipes de profissionais que compõem a escola formam uma unidade, enquanto os alunos do 2º, quase na totalidade, consideram que não e unanimemente os alunos do 3º consideram que sim.

Quadro 23 – Relação Coordenação e direção

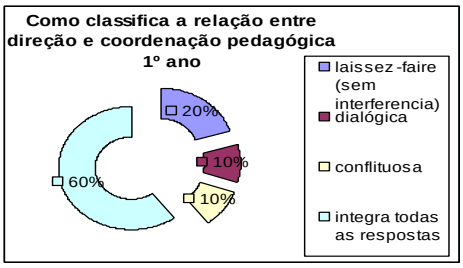



Gráfico 62

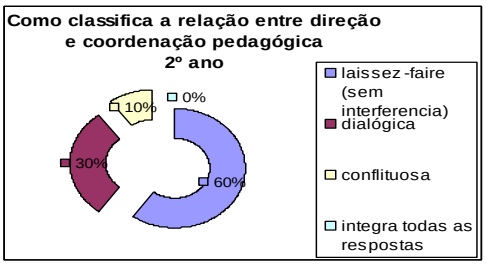



Gráfico 63

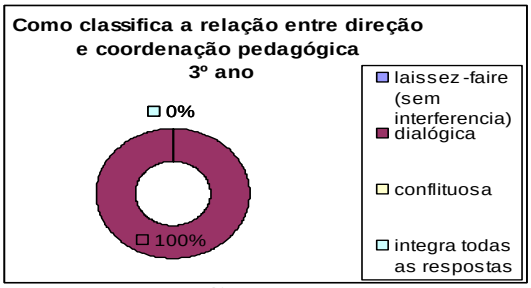



Gráfico 64

Fonte: pesquisa de campo 2008

Questionados sobre a relação entre a direção e coordenação pedagógica, os gráficos 62, 63 e 64 do Quadro 23 apontam que há uma grande diversidade de opinião entre os alunos do 1º ano, a maioria acredita que é um pouco de tudo, às vezes dialógica, outras vezes conflituosa e que em alguns momentos se trata de uma relação livre, sem interferência. A opinião da maioria dos alunos do 2º ano é que se trata de uma relação livre sem interferência. Uma parcela significativa considera ser uma relação dialógica e, apenas 10 considera como sendo uma relação conflituosa. O 3º ano é unânime em afirmar que se trata de uma relação dialógica.

Quadro 24 – Relação Coordenação e professores

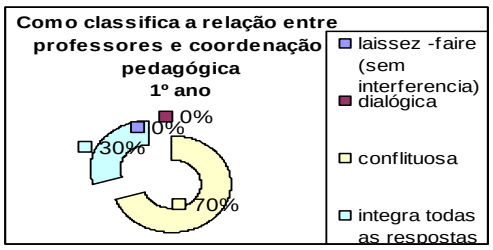



Gráfico 65

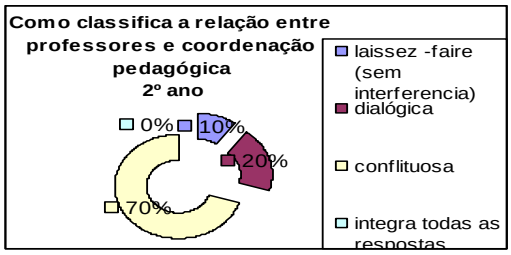



Gráfico 66

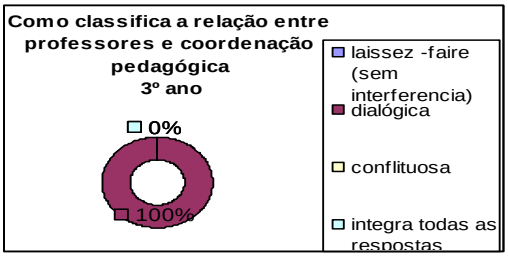



Gráfico 67

Fonte: pesquisa de campo 2008

O Quadro 24 traz nos gráficos 65, 66 e 67 um dado perturbador, 7% dos alunos das turmas de 1º e 2º ano consideram a relação entre professores e coordenação pedagógica como uma relação conflituosa e, na contramão desta opinião, os alunos dos 3º afirmam unanimemente que se trata de uma relação dialógica.

Quadro 25 – Relação Coordenação e alunos

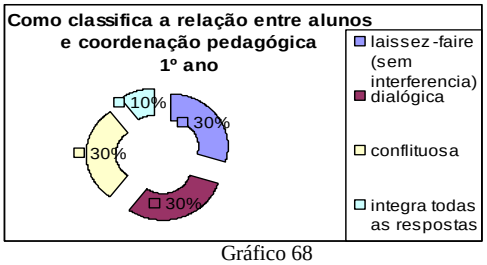



Gráfico 68

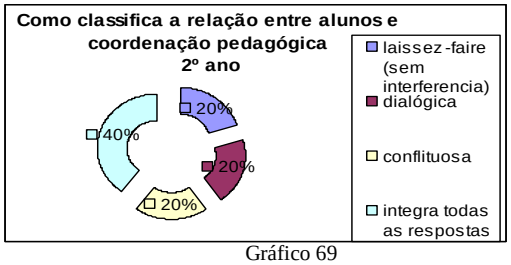



Gráfico 69

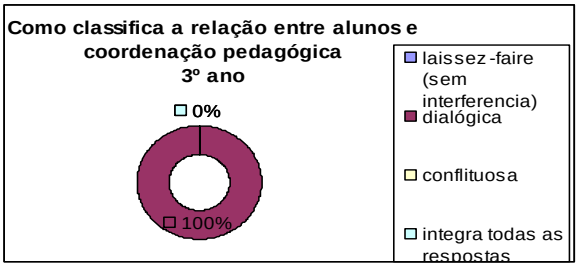



Gráfico 70

Fonte: pesquisa de campo 2008

Interrogados sobre a relação entre a coordenação pedagógica e alunos, os gráficos 68, 69 e 70 do Quadro 25 apontam que há uma grande diversidade de opinião entre os alunos do 1º ano, o mesmo percentual de opiniões para as opções: dialógica, conflituosa e livre, sem interferência. Um percentual menos significativo de alunos do 2º ano mantém este igualdade de opiniões e uma parcela uma pouco maior, de 30% considera que integra todas as respostas, que às vezes se trata de uma relação dialógica, outras vezes conflituosa e que em algumas situações se trata de uma relação livre, sem interferência. Uma parcela significativa considera ser uma relação dialógica e, apenas 10% considera como sendo uma relação conflituosa. O 3º ano é unânime em afirmar que se trata de uma relação dialógica.

Cabe uma maior definição sobre o real papel da coordenação pedagógica que precisa subsidiar as ações e estruturar um efetivo trabalho coletivo com os discentes de modo a transformar as práticas instituídas - pautadas no improviso e nas questões de rendimento e comportamento - para que a escola atue pedagogicamente melhor, com maior compromisso com a formação integral dos alunos.

Quadro 26 – Regimento escolar

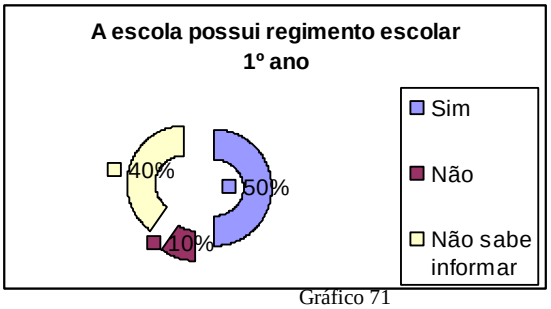



Gráfico 71

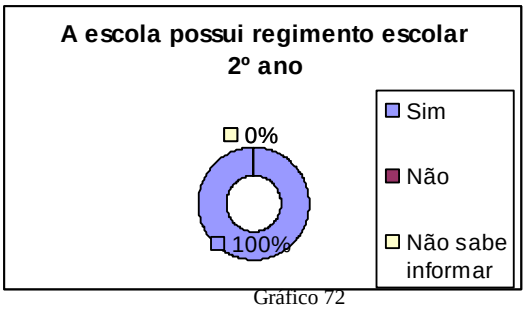



Gráfico 72

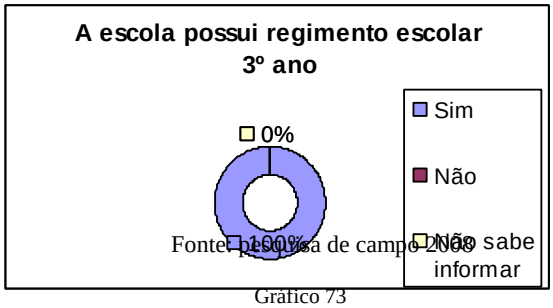



Gráfico 73

Fonte: pesquisa de campo 2008

O Quadro 26, através dos gráficos 71, 72 e 73 traz a opinião dos alunos em relação à existência do regimento escolar, quase metade dos alunos do 1º afirma não saber informar, a metade afirma existir e, uma pequena parcela afirma que não

existe. Os alunos dos 2º e 3º são unânimes em afirmar que existe o documento. Os alunos que afirmaram saber da existência foram questionados sobre a sua participação na elaboração, 100%, em todas as turmas, afirmou que não participou, que provavelmente foram professores e direção, que ficaram sabendo que existe mas que nunca tiveram acesso. Cerca de 1% afirmou que os pais têm acesso no ato da matricula.

Quadro 27 - PPP

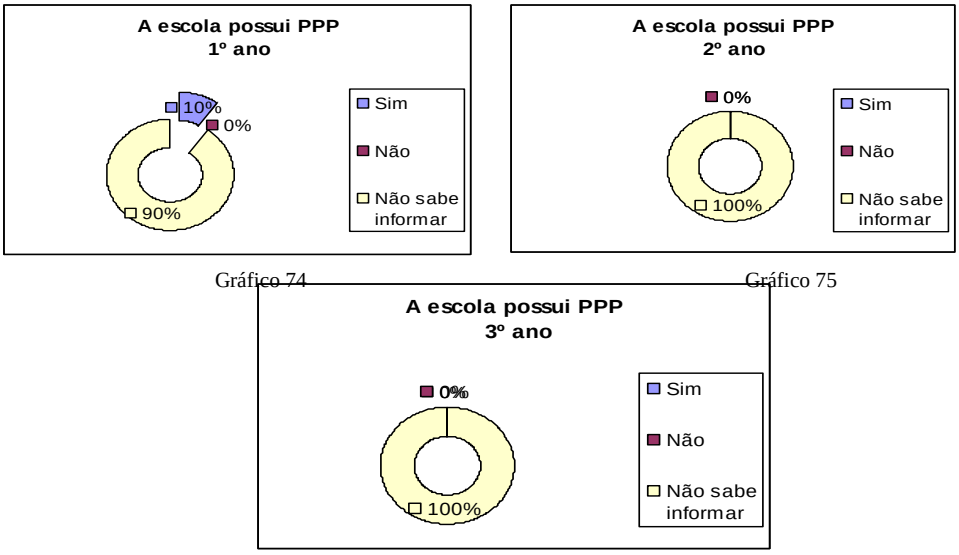



Gráfico 74 Gráfico 75

Gráfico 76

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 74, 75 e 76 do Quadro 27, trazem dados relacionados à existência do Projeto Político Pedagógico , há quase unanimidade de respostas em todas as turmas, somente uma parcela de 10% dos alunos do 1º afirma que existe, os demais alunos, em todas as turmas dizem não saber do que se trata, e aqueles que responderam saber  afirmaram não ter participado da elaboração.

Quadro 28 – Conselho de classe

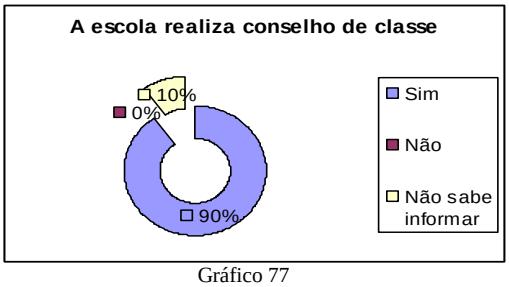



Gráfico 77

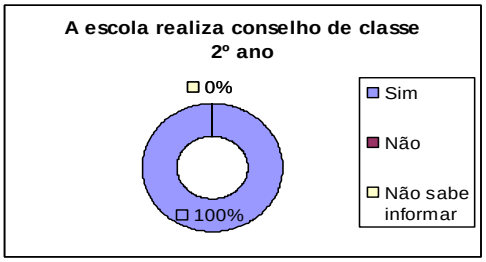



Gráfico 78

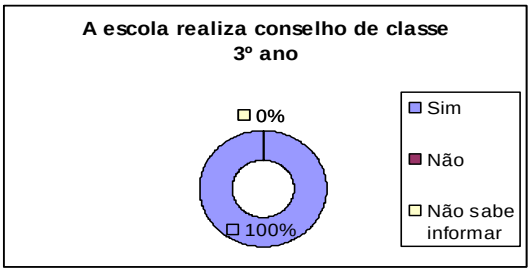



Gráfico 79

Fonte: pesquisa de campo 2008

Nos gráficos 77, 78 e 79 do Quadro 28, há quase unanimidade de respostas, em todas as turmas, quando questionados sobre a existência de conselho de classe. Somente uma parcela de 10% dos alunos do 1º assegura não saber informar. Os demais alunos, numa média de 90%, em todas as turmas, garantem a existência e a realização bimestral e, que não há participação de alunos. A respeito do planejamento, elaboração, execução e acompanhamento das deliberações do conselho de classe, não souberam informar ou não quiseram opinar sobre quem é responsável, cogitaram que é a direção, outros que é coordenação, mas não se sentiram seguros em afirmar.

A escola precisa adotar estratégias que amplie o nível de colaboração e participação dos alunos para que tenham compromisso político nas decisões e deliberações quer administrativas, pedagógicas ou financeiras. Importante que garanta efetiva participação de todos os atores e, sobretudos os alunos na construção do regimento, do conselho de classe e do projeto político pedagógico, instrumentos que se desdobrarão nas concepções e práticas de organização administrativa e pedagógica da escola.

Os gráficos 80, 81 e 82 trazem no Quadro 29, dados sobre a realização de reuniões com toda a comunidade escolar. Mais da metade dos alunos do 1º ano afirma que existem, enquanto que 40 % dos alunos não soube informar. Quase a totalidade dos alunos do 2º não soube informar a existência dessas reuniões e, 100% dos alunos do 3º ano asseguram que existem. Os alunos que confirmaram a existência das reuniões foram convidados a relatar quais os principais assuntos tratados nestes encontros, quando alegaram que alunos não participam, que estes eventos são em sua maioria reunião de pais e mestres, onde são tratadas questões de notas e comportamento dos alunos. Uma pequena parcela lembrou que houve reunião para a eleição do colegiado escolar, que segundo informam, teve uma presença insignificante de pais de alunos.

Os quadros de 30 a 33 que trazem gráficos dos 83 aos 94 tratam sobre questões que buscam identificar ações que evidenciam a prática de gestão do conhecimento na escola .

Quadro 29 - Reuniões

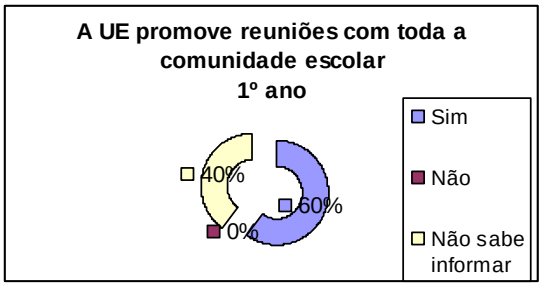



Gráfico 80

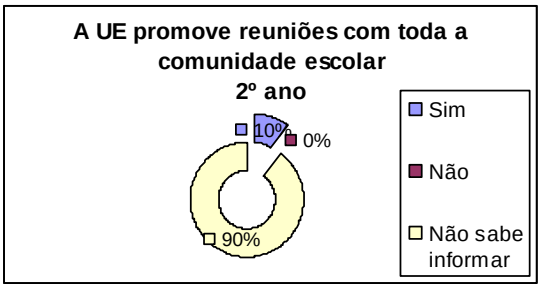



Gráfico 81

Gráfico 82

Fonte: pesquisa de campo 2008

Quadro 30 – atividades pedagógicas

Gráfico 83

Gráfico 84

Gráfico 85

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 83, 84 e 85 que constam do Quadro 30 trazem o questionamentos feito aos alunos sobre a existência, na escola, de atividades pedagógicas que não se resumam à sala de aula . 60% dos alunos do 1º ano garantem que raramente isso acontece, enquanto 50% assegura que não existe. No 2º ano, o percentual dos que considera que raramente isso acontece é de 80% enquanto que apenas 20% dos alunos respondem que não ocorre. 100% dos alunos do 3º ano garantem que não existe essa prática na escola. Aos alunos que afirmaram a existência de atividades extraclasse foi solicitado que relatassem essas atividades. Os alunos do 1º e do 2º ano pontuam uma visita que fizeram a uma escola federal e uma visita a uma universidade.

Quadro 31 - Socialização de trabalhos

Gráfico 86

Gráfico 87

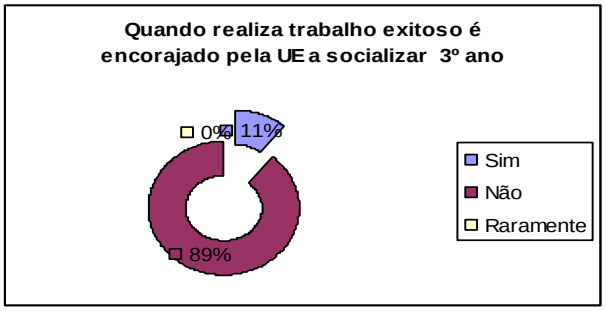



Gráfico 88

Fonte: pesquisa de campo 2008

Os gráficos 86, 87 e 88 do quadro 31, trazem dados sobre a existência, na escola, de uma prática de encorajar os alunos a socializar - conhecimentos, habilidades, competências, e os trabalhos realizados com êxito - aos alunos de outras turmas. Quase a totalidade dos alunos, de todas as turmas, assegura que não há, e a pequena parcela que indica que sim, afirma que quando isso ocorre o aluno é convidado a socializar com os próprios colegas através de apresentação de trabalhos em sala de aula.

Quadro 32 – Oficinas e cursos

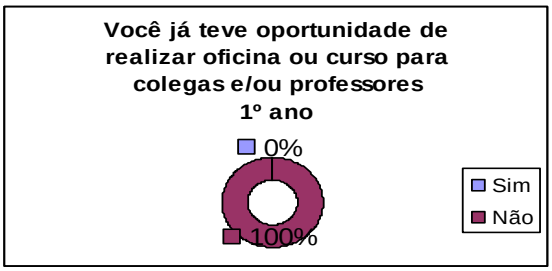



Gráfico 89

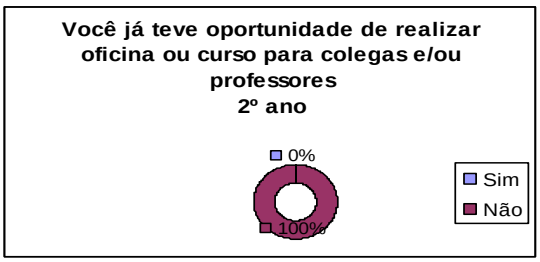



Gráfico 90

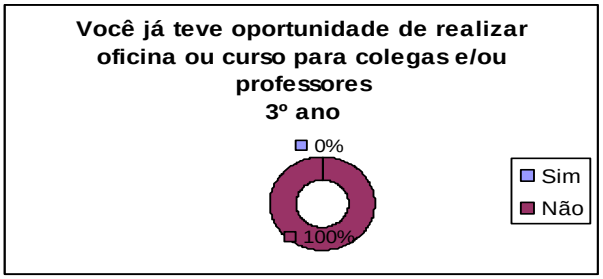



Gráfico 91

Fonte: pesquisa de campo 2008

Questionados se já tiveram oportunidade de realizar oficina ou cursos para outros colegas e professores, os alunos afirmam unanimemente, nos gráficos 89, 90 e 91 do Quadro 32 que não tiveram esta oportunidade.

Interrogados sobre a existência de ações, na escola, que evidenciem uma política de facilitar a colaboração entre toda a comunidade escolar, os gráficos 92, 93 e 94 do Quadro 33 revelam que uma média de 86% de alunos de todas as turmas assegura que não existem ações que evidenciam esta prática. Uma média de 10% dos alunos, nas três turmas, considera que raramente isso ocorre e, solicitados a relatar exemplos dessa prática, eles pontuam que quando acontecem eventos, reuniões, representantes de alunos, professores, direção e, funcionários trabalham coletivamente.

Urgente e necessário que a escola ressignifique as concepções e práticas que fundamentam a organização pedagógica e formativa tendo em vista a configuração e o estabelecimento de uma pratica coletiva e colaborativa para a construção de conhecimentos e aprendizagem, transformando-se num importante instrumento para o enfrentamento do desafio na busca pela melhoria da qualidade do ensino na instituição.

# CONCLUSÃO

A título de conclusão assumo tecer algumas considerações sobre a dinâmica do experimento de pesquisa, relacionadas à opção de utilizar alguns dos pressupostos da corrente institucionalista que permitiu, a partir do trabalho realizado, criar um clima propício à comunicação, cooperação, solidariedade e participação, ressignificando, a relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, aqui pautada pela confiança mútua, autonomia, diálogo, respeito às diferenças, garantindo, que toda a comunidade da escola pudesse imprimir suas posições e pontos de vista sobre a realidade que vivenciam na escola, cotidianamente.

O esforço dispensado e, todas as dificuldades encontradas - em função da opção por uma metodologia que não está consolidada na pesquisa em educação e, que apesar de possuir uma vasta literatura, muitas obras deixaram de ser re – editadas, há algumas décadas o que impediu o acesso a algumas leituras fundamentais e elementares, além, da complexidade e densidade dos textos que em muitos casos, mais confundem do que explicam - em nenhum momento, se configuraram como impedimento.

A cada contato com novos livros e escritos aprofundava a certeza de que havia muita coerência em tentar fazer a aproximação das pressuposições e fundamentos do trabalho de coordenação pedagógica e a gestão do conhecimento com o procedimento metodológico institucionalista, considerando que, o esforço pretendido por cada uma destas correntes é, sobretudo, potencializar redes comunicacionais e interativas para que o coletivo possa de fato construir e socializar novos conhecimentos.

A idéia que inicialmente sugeria ser apenas um desejo e utopia foi, se materializando aos poucos nos diversos encontros realizados com os grupos da pesquisa onde, cada momento e cada vivência, foram fundamentais para levantar questionamentos e reflexões sobre o papel e impacto das tecnologias de comunicação e informação na educação, na gestão do conhecimento e na construção de aprendizagem a partir do trabalho de coordenação pedagógica que a escola realiza.

A ênfase de todo o experimento se deu ao processo e não ao produto e, aí reside o diferencial metodológico da abordagem institucionalista que ao mesmo tempo em que confunde, por não trazer um receituário ou modelo, abre um leque de possibilidades por estimular a vivência de uma pesquisa que se constrói a partir, da participação e envolvimento do coletivo (pesquisadores e pesquisados) e, em nenhum momento peca pela falta de rigor científico, ao contrário, suscita o debate e encoraja os participantes a expressarem livremente suas opiniões e sentimentos na perspectiva de fazer uma pesquisa numa abordagem realmente qualitativa, sem, no entanto, negligenciar a importância dos dados quantitativos para a compreensão da organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada.

Torna-se oportuno e necessário pontuar que seria impróprio afirmar que a escola pesquisada mantém uma prática pautada em concepções educacionais tradicionais, embora, tenha percebido traços instituídos da cultura educacional tradicional, como um vício difícil de ser superado a despeito da revolução - em termos de produção de informação e de conhecimento - que a sociedade tem passado a partir da evolução tecnologias digitais. Cabe reconhecer que ainda há poucos avanços nessa direção.

As categorias de análise elencadas que correspondem ao analisador artificial - construído para fins de realização da pesquisa - tratam do impacto da gestão do conhecimento no trabalho do coordenador pedagógico, a interferência da relação estabelecida no coletivo da escola na realização do trabalho de coordenação pedagógica, a inserção das tecnologias de informação e comunicação, na escola, na perspectiva da gestão do conhecimento que, a partir dos dados coletados, trazem à tona a crise de identidade e de pertencimento que a comunidade da escola enfrenta e, corresponde ao analisador natural, ou seja, ao problema que tem gerado crise nas diversas instâncias e que tem comprometido o trabalho e o rendimento do coletivo da escola.

Tomar conhecimento - a partir da auto-analise e auto-gestão proporcionados pelos momentos de verbalização coletiva – dos reais problemas que afetam a escola permitiu, aos sujeitos da pesquisa, assegurar que a crise gerada pela falta de infra-estrutura, de condições materiais e de um espaço físico definido, tem sido o principal atenuante para os demais problemas explicitados.

Diante da realidade explicitada nos gráficos e nas entrevistas, cabe uma retomada dos pontos mais relevantes articulando uma análise e reflexão de modo apontar algumas considerações.

A análise coletiva da realidade concreta da escola pelos professores aponta a crise como o principal elemento desmotivador que impede a promoção de uma educação de qualidade. A partir das observações e relatos dos profissionais é possível assegurar que há uma melhor avaliação por aqueles profissionais que atuam há mais tempo na escola , que embora se mostrem menos motivados são os que mais reconhecem a capacidade de alcançar profundas e aceleradas transformações uma vez que, reconhecem que as relações entre os atores, o comprometimento e competência da equipe sempre foi o diferencial desta unidade escolar.

Os dados expõem que a escola não se configura como o legitimo espaço de formação de professores e alunos uma vez que, não se consolida como espaço de acesso aos meios didáticos e tecnológicos. Recursos como Internet, jornais , livros e revistas não são disponibilizados pela escola e não há uma cultura de incentivo a leitura e pesquisa. O caminho viável seria facilitar o acesso a tais recursos na perspectiva de criar uma cultura de aprendizagem e construção do conhecimento que possa fortalecer a ações pedagógicas da escola.

A coordenadora e o diretor deixam claro que não há espaço na carga horária do professor para a atividade de coordenação pedagógica (AC), cabe ressaltar que não adiantaria adotar uma atitude ritualística e superficial apenas para cumprir essa determinação, sobretudo que se faça um esforço de definir um horário de coordenação de maneira profunda e significativa que possa promover reflexão sobre a prática cotidiana no intuito do fortalecimento do trabalho de coordenação enquanto espaço coletivo, de modo a romper com o isolamento dos profissionais.

Os dados apontam que não figuram nas atividades de coordenação pedagógica ações que promovam a formação continuada dos profissionais da escola, sobretudo dos professores, cabe priorizar ações que fortaleçam o desenvolvimento profissional de modo a articular no trabalho de coordenação novos arranjos que possibilitem processos formativos para a construção de conhecimentos, de modo a ampliar os referenciais teóricos, metodológicos e tecnológicos para o

aprimoramento dos professores a partir da ação e reflexão das atividades que desenvolvem com os alunos.

Os dados revelam que não há diversificação das atividades pedagógicas e que os professores priorizam o modelo clássico de aulas expositivas com pouca diversidade de recursos didáticos, metodológicos e tecnológicos o que orienta para a necessidade de levar os professores a protagonizar práticas mais formativas para que o exercício da docência não se resuma a reproduzir conteúdos, sobretudo, que priorizem desafios e a participação efetiva dos alunos na construção de projetos de autoria para que articulem um posicionamento crítico e consciente diante da realidade.

Os dados apontam que não há participação efetiva da comunidade escolar nas ações decisórias, quer pedagógicas ou administrativas. Urge salientar que a construção e elaboração do projeto político pedagógico, do currículo, do regimento escolar e dos demais documentos que norteiam e definem as diretrizes da escola, carecem de uma articulação coletiva que se configure na prática para que novas posturas metodológicas, com finalidades emancipatórias possam de fato acontecer e se converter numa educação de qualidade.

Os gráficos apontam que os alunos do 3º ano - que estudam na escola há mais tempo - apresentam uma melhor avaliação da escola de um modo geral, bem como, das relações estabelecidas pelos diversos atores da escola. Reconhecem o papel e o impacto do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, fazem referência aos anos anteriores, ou seja, ainda que atualmente a realidade seja desalentadora - em função das precárias condições de funcionamento da escola – asseguram que vivenciaram grandes momentos na escola. O posicionamento dos alunos do 2º ano demonstra um olhar menos positivo, no entanto, bem menos negativo que os alunos do 1º ano onde, um percentual significativo se refere à escola de modo cético, além de não reconhecer o trabalho realizado pela coordenadora pedagógica afirmam que não tem qualquer impacto no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Embora os alunos apontem a preferência pelo Ensino Médio Integrado como possibilidade de ingresso no mundo do trabalho, não há, na prática ações e atividades pedagógicas que sinalizem para o desenvolvimento integral do aluno numa dimensão sócio-política. Nesta perspectiva, cabe a escola se configurar no

espaço da formação, não apenas profissionalizante, sobretudo no sentido universal que articule a formação cientifica, técnica e humana para que os alunos sejam, sobretudo, cidadão e seres humanos críticos e conscientes que possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

Os dados apontam que o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica precisa ser ressignificado na perspectiva de favorecer uma atuação com professores e alunos que amplie as possibilidades de aprendizagem em sala de aula articulando o uso dos recursos tecnológicos de modo a ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos isso implica assegurar que cabe articular um conjunto de atividades que possam favorecer a formação dos professores no campo de atuação.

Reconhecendo que vários aspectos deixaram de ser abordados e muitas lacunas serão encontradas neste estudo, é importante ressaltar que o esforço empenhado e o verdadeiro sentido da proposta foram validados pelo processo de pesquisa e reflexões realizadas e que, antes de tentar apontar certezas, este estudo intenciona considerar os resultados obtidos e provocar novas reflexões para contribuir na perspectiva da relevância do trabalho de coordenação para a transformação da escola numa comunidade epistemológica voltada à produção e não à mera reprodução de conhecimento. Ressalta-se ainda a não pretensão de apontar este trabalho como um referencial metodológico institucionalista, Na realidade, a prática da pesquisa trata-se de uma tentativa de aproximação científica com aplicação de pressupostos desta corrente, mesmo porque, esta abordagem torna-se extremamente complexa por ser interventoras dos processos de relações instituintes e instituídas tendo como principal característica a originalidade, e, portanto, não pré-existem modelos ou roteiros; cada experimento é exclusivo e diferenciado.

Os dados coletados e, posteriormente analisados, servem de sustentação às categorias analíticas previamente elaboradas para realização desta pesquisa. Cabe esclarecer que tais categorias de analise foram adotadas tão somente como uma orientação teórica que a partir dos dados coletados possibilitam novos posicionamentos e apontam a uma série de novos questionamentos que merecem, não apenas ser evidenciados, mas, que, principalmente, possam se constituir em

referência para abrir novas reflexões e o amadurecimento das propostas aqui suscitadas.

Ao retomar, a partir dos dados coletados, a questão problematizadora da pesquisa - *Em que medida as práticas instituídas no trabalho de coordenação pedagógica, no ensino médio, favorecem a gestão do conhecimento mediado pelas tecnologias de informação e comunicação?* - emergem novos questionamentos:

Até que ponto o cenário educativo investigado - sem consolidar uma rede dialógica e formativa entre os profissionais, sem definir um projeto elucidativo das metas e objetivos da escola ,sem promover a diversidade de aulas, simulações, experimentos e desafios, sem uma clara definição do papel do coordenador pedagógico, sem articular o manejo produtivo das tecnologias de comunicação em situações de aprendizagem individual e colaborativa, sem uma articulação coletiva e explícita dos objetivos sociopolíticos curriculares e pedagógicos, carente de condições física e materiais mínimas e, sem articular uma política de formação aos profissionais - garante a práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente, e a promoção de múltiplas dimensões de aprendizagem na perspectiva de gestão do conhecimento e não o mero repasse/absorção de conteúdos e informações descontextualizados e alheios ao arranjo societário contemporâneo?

Certamente surgirão vários outros questionamentos cada vez que este escrito for examinado, talvez este caráter de incompletude seja sua maior qualidade. Fica o apelo para novas intervenções e encaminhamentos de modo a reverenciar novos debates e reflexões.

Nesta perspectiva, e diante da realidade aqui explicitada, fica a sugestão para que a escola adote os pressupostos da corrente institucionalista de maneira a otimizar o trabalho de coordenação pedagógica na perspectiva da analise /pedagogia institucional, para que o trabalho desenvolvido por este(a) profissional se converta numa atividade coletiva que possa promover a gestão do conhecimento e, sobretudo ressignificar os níveis de qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem na escola, para que se configure como prática social de formação e, sobretudo, atue como recurso estratégico para construção e consolidação da escola como espaço de formação e como principio educativo para que coletivamente todos possam refletir e analisar os reais interesses e necessidades, de modo a tomar as

decisões mais viáveis tanto em relação às condições materiais quanto às decisões pedagógicas. A proposta e que a escola possa se configurar no espaço de construção do conhecimento, penetrada na contemporaneidade, através do acesso indiscriminado das múltiplas linguagens, mídias e tecnologias e dos saberes que orientam a um diálogo crítico e consciente frente à realidade.

A pretensão é que esta pesquisa possa oferecer instrumentos para que os sujeitos da escola e, de outras, possam refletir sobre as práticas instituídas no trabalho de coordenação pedagógica, de modo a empreender novos instituintes, na perspectiva de uma prática pedagógica política e emancipatória com legitimo sentido de humanização e de gestão social do conhecimento, coletivamente apropriada e partilhada.

# APÊNDICES

A - QUESTIONÁRIO – Professores

B - ENTREVISTA – professores

C – QUESTIONÁRIO – alunos

D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – diretor e coordenadora

E - ITEMIZAÇÃO DAS ATIVIDADES COM ALUNOS

# A - **QUESTIONÁRIO** – Professores[8]

Este questionário aplicado aos professores levantará dados sobre o "trabalho de coordenação pedagógica";o uso "pedagógico dos recursos tecnológicos" e a "gestão do conhecimento" na Escola Agrotécnica Geraldo Rocha. Os dados obtidos servirão para elaboração de trabalho de dissertação do Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional do programa de Pós –graduação da UNEB Campus I. Solicitamos, portanto, a colaboração dos Senhores professores no sentido de que respondam todas as questões a fim de alcançarmos o objetivo proposto.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Sexo

( )Masculino ( )Feminino

Faixa etária

( )20 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) Mais de 40 a 50 anos ( ) Mais de 50 anos

Disciplina que Leciona

_____

Vinculo com a escola

( ) Efetivo ( ) Contrato temporário

Há quanto tempo atua nesta Escola

( ) menos de um ano ( ) de 01 a 05 anos ( ) mais de 05 anos ( ) mais de 10 anos

**II - QUESTÕES RELACIONADAS AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COM ÊNFASE NAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO.**

Existem recursos tecnológicos na sua escola?

Sim ( ) Não ( )

Existem ações promovidas pela SEC que visam disseminar a efetiva utilização dos recursos tecnológicos na escola e/ou na sala de aula?

( )Sim ( )Não ( ) Sim, mas a escola nunca participou ( )Não sei informar

Você considera que sua escola oferece condições para o uso dos recursos tecnológicos nas aulas?

( )Sim ( )Não

Quem utiliza recursos tecnológicos na sala de aula de aula?

( ) Alunos ( ) Professores ( ) Professores e alunos

Considera que os recursos tecnológicos trazem benefícios para o trabalho pedagógico?

[8] Questionário adaptado e aplicado á direção, coordenadora, secretária e auxiliar administrativo

( )Sim ( )Não

Você é usuário de Internet ?

( )Sim ( )Não

Você é usuário de e-mail ?

( )Sim ( )Não

Você participa (ou) de alguma capacitação que contempla(ou) a formação pedagógica para o uso de recursos tecnológicos?

( )Sim ( )Não

Você usa recursos tecnológicos em suas aulas?

( )Sim ( )Não

**III QUESTÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.**

Você considera que sua escola oferece trabalho de coordenação pedagógica?

( )Sim ( )Não

Existe no trabalho de coordenação pedagógica atividade de formação continuada de professores?

( )Sim ( )Não

Existe um trabalho de coordenação pedagógica junto aos professores para o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula ?

( )Sim ( )Não

Há uma unidade de ação da equipe técnica (gestores, professores, coordenadores)?

( )Sim ( )Não

Como você classifica a relação existente na escola entre as funções de direção e coordenação pedagógica:

( ) dialógica ( ) conflituosa ( ) laissez-faire (livre, sem interferência) ( ) integra as todas as respostas.

Como você identifica a relação entre as funções de coordenação pedagógica e professor:

( ) dialógica ( )conflituosa ( ) laissez-faire ( ) integra as todas as respostas.

Como você identifica a relação entre as funções de coordenação pedagógica e aluno

( ) dialógica ( )conflituosa ( ) laissez-faire ( ) integra as todas as respostas.

O trabalho de coordenação pedagógica contribui para sua atividade em sala de aula?

( )Sim ( )Não

A escola possui um Regimento Escolar?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

Sua escola possui um Projeto Político Pedagógico?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

Sua escola realiza conselho de classe?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

A escola realiza reuniões que envolvem pessoal administrativo, professores, e coordenadores?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

**IV QUESTÕES RELACIONADAS A GESTÃO DO CONHECIMENTO**

Você realiza atividades pedagógicas que não se resumem à sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

Existem na escola táticas/estratégias, você observa/participa na escola que permitem a troca de informações e a socialização do conhecimento mediante práticas coletivas?

( ) Sim ( ) Não

Existem ações na escola que evidenciam uma política de facilitar a colaboração entre funcionários, professores, alunos e pais?

( ) Sim ( ) Não

Você já teve oportunidade de realiza uma oficina, curso ou atividade para seus colegas professores

( ) Sim ( ) Não

Quando realiza um projeto exitoso com seus alunos você é encorajado pela escola a socializar com os demais professores?

( )Sim ( )Não

Se você ou outro professor tem realizado um trabalho de destaque em relação a aprendizagem , interesse e/ou disciplina dos alunos a escola promove a socialização destas conquistas?

( )Sim ( )Não

## B - **ENTREVISTA – professores**

Como você descreve a atividade de coordenação pedagógica que a sua escola oferece? Com que freqüência acontece este trabalho?

Em sua opinião quais são os recursos tecnológicos existentes na escola?

Quais recursos tecnológicos que você usa na escola?

Quem orienta o professor para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos na escola? Quais as exigências para o aluno utilizar esses recursos? Quais as exigências/critérios para o professor usar esses recursos?

Quais os principais problemas você encontra para a utilização pedagógica dos recursos Tecnológicos em sala de aula?

Que atividades você pensa/sugere que sejam desenvolvidas utilizando os recursos tecnológicos e envolvendo os professores de modo a possibilitar melhor aprendizagem e facilitar o trabalho de docência em sala de aula?

Epecifique o trabalho realizado pela coordenadora pedagógica relacionado à assistência pedagógico-didática ao professor?

Quais atividades de formação continuada dos professores são desenvolvidas através de, ou com a participação da coordenação pedagógica? Quem participa destas capacitações?

Como é feito o acompanhamento, pela coordenadora pedagógica, do trabalho do professor na sala de aula, do rendimento dos alunos (análise dos resultados das avaliações) por classe?

Você participou da elaboração do PPP? Como ele foi construído? Como o Projeto político pedagógico

da escola é utilizado na elaboração de sua atividade para com os alunos? Que atores da escola se ocupam de incentivar e garantir os encaminhamentos deliberados no PPP?

_____
_____

Quando e com que freqüência é realizado o Conselho de Classe? Quem participa do planejamento e execução? Que atores da escola se ocupam de incentivar e garantir os encaminhamentos deliberados no conselho?

_____
_____

Quais as principais reuniões promovidas na escola? Você participa destas reuniões?Relate os principais assuntos tratados nessas reuniões?

_____
_____

Quais os encontros que você participa (ou) , na escola, para estudo, reflexão ou discussão sobre a prática docente?

_____
_____

Que tipo de atividades extra - classe você costuma realizar com os alunos ?

_____
_____

Quais encontros que você participa (ou) para estudo, reflexão ou discussão sobre a prática docente?

_____
_____

Quais os principais meios que você, professor, utiliza para aquisição de informações e conhecimentos? Em que local você tem acesso a esses meios?

_____
_____

Como a escola aproveitar o conhecimento de seus colaboradores (professores, gestores, alunos, pais, técnicos) de modo a gerar melhores resultados na produção deconhecimento ou na aprendizagem da escola?

_____
_____

Quais estratégia e recursos utilizados pela escola para produção e socialização de informações e conhecimentos produzidos na escola?

_____
_____

Quais estratégias são utilizadas,pela escola ,para encorajar a comunidade escolar a aprender continuamente, publicar informações e compartilhar os conhecimentos adquiridos?

De que maneira professores e alunos socializam suas atividades? Como se faz a socialização das práticas e atividades bem sucedidas na escola?

## C – QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Este questionário aplicado aos professores levantará dados sobre o "trabalho de coordenação pedagógica";o uso "pedagógico dos recursos tecnológicos" e a "gestão do conhecimento" na Escola Agrotécnica Geraldo Rocha. Os dados obtidos servirão para elaboração de trabalho de dissertação do Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional do programa de Pós –graduação da UNEB Campus I. Solicitamos, portanto, a colaboração dos Senhores professores no sentido de que respondam todas as questões a fim de alcançarmos o objetivo proposto.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Sexo

( )Masculino ( )Feminino

Faixa etária

( ) até 15 anos ( ) até 16 anos ( ) até 17 anos ( ) Até 18 anos ( ) mais de 18 anos

Série

_____

Há quanto tempo estuda nesta escola

( ) menos de um ano ( ) de 01 a 03 anos ( ) mais de 03 anos

**II - QUESTÕES RELACIONADAS AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COM ÊNFASE NAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO.**

Existem recursos tecnológicos na sua escola?

Sim ( ) Não ( )

Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?

( )Sim ( )Não

Você tem acesso à Biblioteca na escola?

( ) Alunos ( ) Professores ( ) Professores e alunos

Qual o local onde tem acesso a livros revistas e jornais ?

( ) Escola ( ) Casa ( ) Casa de vizinhos e parentes ( ) Não utiliza

Você é usuário de Internet ?

( )Sim ( )Não

Qual o local onde tem acesso a Internet ?

( ) Escola ( ) Casa ( ) Casa de vizinhos e parentes ( ) Não utiliza

Você é usuário de e-mail ?

( )Sim ( )Não

Quais as principais interfaces que acessa na Internet

( )Somente pesquisa ( ) E-mail ( ) MSN ( ) Orkut ( ) Todas menos pesquisa
( ) Todas e pesquisa ( ) não acessa

Você usa recursos tecnológicos em suas aulas?

( )Sim ( )Não

**III QUESTÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.**

Você considera que sua escola oferece trabalho de coordenação pedagógica?

( )Sim ( )Não

Você considera que o trabalho realizado pela coordenação pedagógica contribui para a aprendizagem ?
( )Sim ( )Não

Existe uma unidade de ação da equipe técnica (gestores, professores, coordenadores)?

( )Sim ( )Não

Como você classifica a relação existente na escola entre as funções de direção e coordenação pedagógica:

( ) dialógica ( ) conflituosa ( ) laissez-faire (livre, sem interferência) ( ) integra as todas as respostas.

Como você identifica a relação entre as funções de coordenação pedagógica e professor:

( ) dialógica ( )conflituosa ( ) laissez-faire ( ) integra as todas as respostas.

Como você identifica a relação entre as funções de coordenação pedagógica e aluno

( ) dialógica ( )conflituosa ( ) laissez-faire ( ) integra as todas as respostas.

A escola possui Regimento Escolar?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

Sua escola possui Projeto Político Pedagógico?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

Sua escola realiza conselho de classe?
( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

A escola promove ações que não se resumem à atividades em à sala de aula?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

**IV QUESTÕES RELACIONADAS A GESTÃO DO CONHECIMENTO**

A escola promove reuniões com toda a comunidade escolar?

( )Sim ( )Não ( )Não sei informar

| |
|---|
| Quando realiza um trabalho exitoso é encorajado pela escola socializar com outras turmas |

( ) Sim ( ) Não

| |
|---|
| Você já teve oportunidade de realiza uma oficina, curso ou atividade para seus colegas e/ou professores |

( ) Sim ( ) Não

| |
|---|
| Quando realiza um projeto exitoso com seus alunos você é encorajado pela escola a socializar com os demais professores? |

( )Sim ( )Não

**D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA -** Diretor e coordenadora pedagógica

| | |
|---|---|
| Identificação,<br>Forma de ingresso na função,<br>Tempo de atividade na escola<br>Formação<br>Cursos específicos realizados | |
| Rotina de trabalho do/a coordenador/a, principais atividades realizadas na escola. (*do que se ocupa o coordenador pedagógico?)* | |
| Qual a relação que estabelece a coordenadora com o gestor e as atividades administrativas? | |
| Quais as principais atividades desenvolvidas pela coordenadora com professores (se existem horários de AC, grupos de planejamento e de estudos)? | |
| Quais as principais atividades desenvolvidas pela coordenadora com os alunos? | |
| Quais as principais atividades desenvolvidas pela coordenadora com os pais de aluno? | |
| Papel do coordenador:<br><br>Na formação de professores<br>Na construção de projetos de atividade<br>No planejamento pedagógico<br>No conselho de Classe<br>No uso das tecnologias pelos professores e alunos | |
| Quais atividades desenvolvidas para a socialização de conhecimentos, saberes, habilidades ?<br><br>Coordenador<br>Gestores<br>Professores<br>Alunos<br>Comunidade | |
| Que atividades de aprendizagem são realizadas pela escola que não se limitam à aula? | |

# ITEMIZAÇÃO DAS ATIVIDADES COM ALUNOS

1. Abertura
2. Apresentação da proposta de trabalho
3. Apresentação do grupo
4. Audição da Música – Minha Alma – O Rappa
5. Roda de conversa 1
6. Mensagem – “dia de faxina”
7. Roda de conversa 2
8. Metáfora do armário
9. Conceito e princípios do Grêmio Estudantil – exposição dialogada
10 . Roda de conversa 3
11. Encerramento

# REFERENCIAS


ALARCÃO.I,**Professores reflexivos em uma escola reflexiva.-**4.ed- São Paulo: Cortez,2005. (Coleção Questões de Nossa Época), 2005.102p.

_____**Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão**.In Mary Rangel (org) Supervisão Pedagógica : Princípios e práticas.Campinas, SP: Papirus,. – (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico). 2001.102p.

ANGELONI.M.T.**Gestão do conhecimento no Brasil:casos,experiências e praticas de empresas publicas** / Maria Terezinha Angeloni (org.). Rio de Janeiro:Qualitymark,2008.240p.

ALBUQUERQUE J. A.Guilhon. **Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições***.* Rio de Janeiro : Edições Graal, 2ed, 1986.163p.

ALMEIDA.M.E.B de, **Tecnologias e gestão do conhecimento na escola** *.In Gestão educacional e tecnologia*/Alexandre Thomaz Vieira, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Myrtes Alonso.-São paulo: Avercamp, 2003. 164p.

ALVES, Nilda. GARCIA, Regina. L. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** 8 ed. Loyola. São Paulo : 2002

ALTOÉ.S, **René Lourau :Analista institucional em tempo integral.** Sonia Altoé (org). São Paulo:HUCITEC, 2004. 287p.

ANDRADE.M.S de. **Dinâmica institucional: entre o poder e o saber.** *In Análise institucional: diferentes perspectivas da aprendizagem*. João Clemente de Souza Neto, Márcia Siqueira de Andrade(org). São Paulo:Expressão e arte , 2007.168p.

ARDOINO.J **As pedagogias institucionais** Jacques Ardoino, René Lourau; trad João Batista Martins e Heliana de Barros Conde Rodrigues. São Carlos: RiMa,2003. 105p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ***NBR 6023 - Informação e documentação – Referências – Elaboração****.* Rio de Janeiro: 2002.

_____. **NBR 14724: trabalhos acadêmicos – apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520: apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024 - Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito**. Rio de Janeiro: 2003.

_____. ***NBR 6027 - Informação e documentação – Sumário – apresentação****.* Rio de Janeiro: 2003.

_____. ***NBR 14724 - Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos****.* Rio de Janeiro: 2002.

BAHIA. **Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, publicado D.O.E.em 24.01.97 Altera dispositivos da Lei nº 6677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências.** http://www.sec.ba.gov.br/institucional/legislacao.htm. Acesso em 19/10/2008 às 15:23:30.

BERNET.J.T, **Cultivar a autogestão in Pedagogias do Século XX/** organizado por Jaume Carbonell Sebarroja...[et al];trad.Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 160p.

BAREMBLITT. G, **Compêndio de analise institucional e outras correntes: teoria e pratica***.* Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992. 204p.

BRETÂS.B.**Comunicação mediática no processo de aprendizagem.** In Novas linguagens e novas tecnologias:educação e sociabilidade.José Wilson da Costa e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (org). Petrópolis-RJ:Vozes, 2004.149p.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica. Acesso em 24/10/2007 ás 15:43: 47

BRUNER J. **O processo da educação**- Tradução Maria do Carmo Romão Lisboa: Edições 70. 1998.94p.

BURKE.P, **Uma história social do conhecimento : de Gutenberg a Diderot**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.241p.

CANÁRIO. R, **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas***.* Porto Alegre:Artmed,2006.160p.

CARBONE. P.P, **Gestão por competências e gestão do conhecimento**/ Pedro Paulo Carbone, Hugo Pena Brandão, João Batista Diniz Leite, Rosa Maria de Paula Vilhena – reimpressão – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 172p.

CARDOSO.H. **Supervisão : um exercício de democracia ou de autoritarismo?** In Nilda Alves (coord). Educação e supervisão: O trabalho coletivo na escola. 10ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, M. A. **Concepções e importância da supervisão escolar: um olhar dos agentes escolares de uma escola pública estadual de Teresina**. Robson Carlos da Silva, Marlene Araújo de Carvalho Universidade Federal do Piauí. 2002 URL http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-1/GT-01-17.htm acesso em 26 de junho de 2008, 14:49:34

CHRISTOV.L.H.S,**Educação continuada:Função essencial do coordenador pedagógico.** In O coordenador pedagógico e a educação continuada.9ed.Edições Loyola, São Paulo, 2006.55p.

COCCO, G. **Circular para produzir: Novos mecanismos de socialização do conhecimento***.* Boletim "Rio de Janeiro: Trabalho e Sociedade", v. Especial 2002 - Conhecimento e Desigualdade. 2002.

COLLARES, S .A O. **Novas conquistas do pedagogo: a orientação educacional na área sócio-econômica**. In Anales del 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, São Paulo (SP) [online]. URL http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?acesso em 26 de junho de 2008, 14:49:31

COSTA.J.W da,**Ambientes informatizados de aprendizagem**.*In Novas linguagens e novas tecnologias:educação e sociabilidade*/José Wilson da Costa, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (orgs). Petrópolis, RJ:Vozes,2004.148p.

_____ . **Informação e conhecimento no processo educativo** In Novas linguagens e novas tecnologias:educação e sociabilidade/José Wilson da Costa, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (orgs). Petrópolis, RJ:Vozes,2004.148p.

FERNANDES, M.M. **A opção da supervisão diante da ambivalência**. In Celestino Alves da Silva Junior, Mary Rangel (Orgs) Nove olhares sobre a supervisão – Campinas, SP: Papirus, 1997 4 ed.(Coleção Magistério:Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, M.A.S. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**;Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): 28ª Reunião da ANPED, 28ª, GT 04, ISBN: Português, Vários. www.anped.org.br. Trabalho completo publicado no CD ROM do evento, dentro do GT 04.. 2005.

FAVA. R. **Gestão do conhecimento**. Administradores - O Portal da Administração. URL http://www.administradores.com.br/artigos/gestao_do_conhecimento/948/. acesso em 07 /06/2007 às 13:05:25

FOUCAULT.M **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda.1999.174p.

FRANCO M.A.S. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. *Múltiplas Leituras.* URL http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/coordenacao-pedagogica-uma-praxis-em-busca-de-sua-identidade/. Acesso em 22 /03/ 2008 23h53min:27.

FULLAN, M. **A escola como organixação aprendente : buscando uma educação de qualidade** / Michael Fullan e Andy Hargreaves; trad.Regina Garcez. 2ed. Porto Alegre:Artes Medicas Sul, 2000.136p.

FUSARI **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola Formação contínua em serviço e projeto pedagógico : uma articulação necessária.**/ José Cerchi Fusari ,Alexandre de Paula Franco Salto Para o Futuro / Tv Escola URL www.tvebrasil.com.br/salto acesso em 22 /04/2008 05:18:56

FRIGOTTO. G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In Ensino Médio Integrado: concepções e contradições/Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs), - São Paulo:Cortez, 2005.

_____ . **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**/Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs), - São Paulo:Cortez, 2005

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática , 1998. 6ed.319p.

_____ . **Pedagogia : diálogo e conflito** / Moacir Gadotti,Paulo Freire e Sergio Guimarães. 5 ed.- São Paulo, Cortez, 2000.127p.

GUERRA.C.G.M, **Informática educativa sem computadores: uma perspectiva transdiciplinar de novas posturas educacionais**. In Revista de educação – CEAP. Salvador : CEAP, ano 5, nº. 17, Junho 1997.87p.

GRINSPUN, M.P. S. Z (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.158p.

HESS, R. **Produzir sua obra: o momento da tese**; Apresentação de Cristine Delory0Mombereger; tradução de Dr. Sérgio da Costa Borba e Dr. Davi Gonçalves. Brasília: Líber Livro Editora, (Série pesquisa; 11). 2005. 187p.

LASTRES, H. M. M. **Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado**. In: LASTRES H. M. M.; ALBAGLI, S. (Ed.). Informação e globalização na era do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LAPASSADE.G, **As microssociologias/** Georges Lapassade. Tradução de Lucie Didio – Brasília : Líber Livro editora, 2005 160p. (serie Pesquisa em educação, vol. 9)

LESSA. **Pedagogia e Instituições /** Cerise, Gil e Purpurine www.lessa.com/psicologia/7%BA%20Periodo/aulas/Psicologia%20e%20Instituicoes%20-%20, 17-10-2006.pdf acesso em 27 de outubro de 2008, 10:27:10

LEVY.P, **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/** Trad. Carlos Irineu da Costa – Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996. 160p.

LIBANEO,J. C. **Democratização da escola pública: a Pedagogia critico - social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.149p.

LINHARES, C.F. **O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública***.* In Celestino Alves da Silva Junior, Mary Rangel (Orgs) Nove olhares sobre a supervisão – Campinas, SP: Papirus, 1997 4 ed.(Coleção Magistério:Formação e Trabalho Pedagógico).

LIMA. E.C, **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In Mary Rangel (org) Supervisão Pedagógica : Princípios e práticas.Campinas, SP: Papirus, – Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico. 2001.102p.

LIMA Jr. A.S, **Educação e NTIC: do pensamento dialético ao pensamento vitual***.In Educação e tecnologia : trilhando caminhos*/organizadores Lynn Alves e Cristiane Nova. – Salvador: Editora da UNEB, 2003. 263p.

LOURAU,R. **A análise institucional**/.René Lourau:tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis, RJ: 2 ed.Vozes,1995.293p.

MALDONADO, M B. **O professor e o Supervisor Pedagógico: solidão ou solidariedade?** Belo Horizonte: Puc Minas, 2003. 143 p. (Dissertação de Mestrado)

MORAES. M.C, **O paradigma educacional emergente.**Campinas, SP :Papirus,1997. (Coleção Práxis).

MOREIRA. M, **Paradigmas da Psicologia da educação***.* Revista Dois Pontos. V.2, n10, Belo Horizonte, 1995 (verão 94/95)

MacDONALD.B, **O diálogo, base de um projeto ambicioso**.In Pedagogias do Século XX/ organizado por Jaume Carbonell Sebarroja...[et al];trad.Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 160p.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. de M. **Competências essenciais e conhecimento na empresa**. In.: FLEURY, M.T.L. & OLIVEIRA JÚNIOR, M. de M. (Orgs.) Gestão Estratégica do

Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA. M. K. de. *Vygotsky:* **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIM.I, **Informação e conhecimento no processo educativo In Novas linguagens e novas tecnologias:educação e sociabilidade/**José Wilson da Costa, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (orgs). Petrópolis, RJ:Vozes,2004.148p.

OLIVEIRA .M.A.M, **Novas linguagens e novas tecnologias:educação e sociabilidade/**José Wilson da Costa, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (orgs). Petrópolis, RJ:Vozes,2004.148p.

PAIVA. E.V, **O Pabaee e a supervisão escolar/** Edil V. de Paiva, Léa Pinheiro Paixão In Celestino Alves da Silva Junior, Mary Rangel (Orgs) Nove olhares sobre a supervisão – Campinas, SP: Papirus, 4 ed.(Coleção Magistério:Formação e Trabalho Pedagógico). 1997 .197p.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PENTEADO, W. M. A. **Psicologia e Ensino**. S.Paulo: Papelivros, , 1980

QUEL, L.F. **Gestão de conhecimentos: e os desafios da complexidade nas organizações.** São Paulo: Saraiva, 2006.116p.

RANGEL, M, **Supervisão pedagógica: Um modelo**. 4. ed. Petrópolis:Vozes, 1985.

_____. M, **O estudo como prática de supervisão.** In Mary Rangel (org) Supervisão Pedagógica : Princípios e práticas.Campinas, SP: Papirus,. – (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico). 2001.102p.

RAMAL.A.C. **A LDB e o processo de renovação pedagógica Jesuítica**. In Revista de educação – CEAP. Salvador : CEAP, ano 5, nº. 17, Junho 1997.87p.

RONCA. A.C.C **A Supervisão escolar: Um urgente desafio**./ Antonio Carlos Caruso Ronca, Carlos Luiz M.S. Gonçalves. In Nilda Alves (coord). Educação e supervisão: O trabalho coletivo na escola. 10 ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

ROSA. M.V.F.P C, **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo de validação de resultados/** Maria Virginia de Figueireo Pereira do Couto, Maria Aparecida Gonzáles Colombo Arnoldi. – Belo Horizonte: Autêntica 2006. 112p.

SANTOS, L. C. .**Metodologia cientifica/** Prof. Dr. Luiz Carlos dos Santos . URL: www.uneb.br/luizcarlos acesso em 27/10/2008 às 19:20:30.

SILVA, N. S.F.C da.**Supervisão educacional: Uma reflexão critica**. 3 ed. Vozes.Petrópolis:1985.

SILVA. M, **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. 232p.

SILVA.T.R.N. da. **Formação do educador:aspectos teóricos**. In Nilda Alves (coord). Educação e supervisão: O trabalho coletivo na escola. 10ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA,E.F.**A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos**. In Ilma Passos Veiga (org). Quem sabe faz a

hora de construir o Projeto Político –Pedagógico.Campinas, SP:Papirus,.(Coleção Magistério:Formação e Trabalho Pedagógico). 2007.173p.

SILVA JR. C. A. **Organização do trabalho na escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora**. In Celestino Alves da Silva Junior, Mary Rangel (Orgs) **Nove olhares sobre a supervisão –** Campinas, SP: Papirus, 4 ed. (Coleção Magistério:Formação e Trabalho Pedagógico). 1997.197p.

SAIDON.V.R.K, **Análise institucional no Brasil/** Organizadores Osvaldo Saidon, Vida Rachel Kamkhagi. 2.ed- Rio de Janeiro:Rosa dos tempos, 1991, 185p.

SOUZA.V.L.T de, **O coordenador pedagógico , a questão da autoridade e da formação de valores/** Vera Lucia Trevisan de Souza , Vera Maria Nigro de Souza Placco. In O coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade./ Organizadores Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco . São Paulo: Loyola, 2006. 142p.

VASCONCELLOS. C .S, **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico a ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2006.

VIANNA.H.M, **Pesquisa em educação a observação.**Brasília: Líber livro Editora,2007. 108p. (serie pesquisa, vol.5)

VIEIRA.A.T,**Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos** .In Gestão educacional e tecnologia/Alexandre Thomaz Vieira, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Myrtes Alonso.-São paulo: Avercamp, 2003. 164p.

VILAPLANA. E, **A Escola cooperativa,** in Pedagogias do Século XX/ organizado por Jaume Carbonell Sebarroja...[et al];trad.Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 160p.