

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO –
IFSP**

CÍNTIA FEITOSA PINHEIRO

**A MOTIVAÇÃO NO APRENDIZADO DE GRAMÁTICA DOS ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO
SUPERIOR**

SÃO PAULO

2013

CÍNTIA FEITOSA PINHEIRO

**A MOTIVAÇÃO NO APRENDIZADO DE GRAMÁTICA DOS ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de São Paulo – IFSP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior, sob orientação do Professor Doutor Paulo Roberto de Albuquerque Bomfim

SÃO PAULO

2013

S718 Pinheiro, Cíntia Feitosa.

A motivação no aprendizado de gramática dos alunos do ensino médio da escola pública do Estado de São Paulo / Cíntia Feitosa Pinheiro – 2013.

39 f.: il.; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto de Albuquerque Bomfim
Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2013.

1. Desinteresse 2. Aprendizagem de português 3. Escola Pública
I. Pinheiro, Cíntia Feitosa II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo III. Título

CDU 370.0

BANCA EXAMINADORA

ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA: IFSP- SP

SÃO PAULO, _____ / _____ /2013.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

A meu esposo amado e
toda a minha família,
pela compreensão e força
em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Paulo Roberto de Albuquerque Bomfim, pela ajuda e paciência em todo o decorrer do meu projeto e pelo exemplo de dedicação ao magistério.

Ao meu marido e aos meus pais, por todo o apoio e confiança dedicada à mim.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que meu projeto acontecesse.

Aos meus colegas do Curso de Especialização em Formação de Professores para o Ensino Superior.

A todos os meus professores do Curso de Especialização em Formação de Professores para o Ensino Superior.

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns fatores que causam o desinteresse dos alunos de Ensino Médio da escola pública, na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, pela disciplina de Língua Portuguesa. Tem como objetivo entender o real motivo de os alunos do ensino médio da escola pública não gostarem da Língua Portuguesa e se sentirem tão desmotivados com as aulas, o que acaba causando um mal estar para o docente e discente, criando situações de insucesso e desmotivação no processo de ensino-aprendizagem e também traça caminhos e ações para que a situação possa ser resolvida. Dizer que os alunos não gostam de Português porque se sentem desestimulados e não fazer nada para tentar reverter essa situação seria de certa forma cruzar os braços diante da situação caótica que se encontra a situação da escola pública brasileira. Este trabalho vem ao encontro de todas essas frustrações e conflitos que a cada dia se fazem mais presentes na escola pública. É primordial mostrar ao aluno qual é o seu papel na sociedade e que ele é um ser social e crítico, que tem de aprender a exercer sua cidadania e assim ocupar seu lugar na sociedade.

Palavras - chave: Escola Pública, Ensino Médio, Ensino-Aprendizagem de Português, Desinteresse.

ABSTRACT

This paper presents some factors that cause disaffection of public school students, in State School in Sao Paulo, Brazil, regarding their studies of Portuguese. It aims to understand the real reasons for the public school students from public school not to like Portuguese and feel so discouraged in the class, which causes a discomfort to students and teachers, creating situations of failure and discouragement of process teaching and learning. This study also aims at tracing paths and actions to solve this problem. Saying that students not like Portuguese because they feel discouraged and do nothing to reverse this situation is somehow a way of crossing our arms in front of the chaotic situation of the Brazilian public schools. This work is in line with all these frustrations and conflicts that are present in public schools. Every day it is essential to show the student what there roles in society is and that they are social and critical beings who must learn act as citizens and thus take their place in society.

Keywords: Public School, High School, Teaching and Learning in Portuguese, Disaffection.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Capítulo 1: Fatores que contribuem para o desinteresse pela disciplina de português no ensino médio	12
2.1 Gestão escolar: Qual o seu papel na escola?	14
2.2 A prática reflexiva na escola e seus desafios.....	15
2.3 Voltar-se para dentro.....	16
2.4 Refletir sobre a ação que já foi e a que será realizada	16
2.5 Reflexão: Auto-observação, Transformação e Emancipação	17
2.6 As diferentes realidades das escolas brasileiras	18
3. Capítulo 2: Fatores que contribuem para o insucesso da escola pública.....	20
3.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)	20
3.2 É preciso executar e não apenas pensar!	21
3.3 O que tem de errado no PPP?	22
3.4 Ainda há muito trabalho	23
3.5 Um projeto para cada escola	24
3.6 Ainda há esperança?	25
3.7 Elementos para um novo projeto pedagógico	26
3.8 O velho e o novo projeto pedagógico	27
4. Capítulo 3: Sugestões de pesquisadores que investigam a temática sobre ensino e aprendizagem	30
4.1 Planos de aula	31
4.2 A importância da leitura e da escrita	34
4.3 Recuperação Contínua	35
4.4 Recuperação Paralela	35
4.5 Avaliação interna e suas características	36
4.6 Avaliação da Aprendizagem	36
4.7 Características da avaliação externa	37
5. Considerações finais	38
6. Bibliografia	39

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, observo um preconceito e um desinteresse muito grande por parte dos alunos em relação à disciplina de Língua Portuguesa, mas destaco a Gramática como sendo o foco dessa pesquisa. A minha intenção com esta pesquisa é entender os motivos que influenciam o interesse e, principalmente, o desinteresse dos alunos do Ensino Médio por esse assunto na rede estadual de ensino no estado de São Paulo. Os alunos muitas vezes parecem estar em constante conflito com a Língua Portuguesa. Muitos dos alunos dizem que não gostam de estudar o nosso idioma porque é tudo sempre igual, somente gramática, conjugação de verbos e temas saturados de redações, como por exemplo, “Minhas Férias” desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio; outros dizem que é porque o ensino de Português se dá na na compreensão, sendo desnecessário um monte de regras gramaticais, que parecem algo totalmente sem sentido para eles, não vendo uma funcionalidade na utilização da Língua Portuguesa para a sua vida.

Decidi então fazer uma reflexão em busca de caminhos que podem solucionar o problema da desmotivação do aprendizado da Língua Portuguesa. É preciso ensinar ao aluno que ele é um ser social, que necessita pensar de forma crítica, para que possa exercer sua cidadania de maneira consciente, exigindo seus direitos e cumprindo seus deveres e assim ocupe seu lugar na sociedade. O processo de reflexão antes, durante e após a aprendizagem é um elemento importantíssimo e útil para uma educação melhor.

Assim, pretende-se investigar práticas metodológicas, a fim de identificar os reais motivos que influenciam o interesse e principalmente o desinteresse dos alunos do Ensino Médio pela Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino. Busca-se com esta pesquisa dar um suporte aos docentes que se sentem perdidos e desorientados frente a situações de descaso e desmotivação dos alunos, frente ao problema de miríades de alunos que chegam ao ensino médio sem compreender a importância da Língua Portuguesa na sua formação educacional, que causa esse insucesso no ensino médio, para que se possa chegar ao sucesso.

2. CAPÍTULO 1 : FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O DESINTERESSE PELA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), fomentam que as linguagens são indispensáveis e primordiais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Médio. Conforme o Art. 5º das Diretrizes diz que para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas devem organizar seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Com base no referido documento, tem um questionamento muito importante e que está intrinsecamente ligado à questão da aprendizagem e ao desenvolvimento dos nossos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, que é a motivação para que as aulas de Gramática possam acontecer efetivamente e dar frutos, pois é constatado que os alunos possuem índices elevados de dificuldades em se tratando do aprendizado de Língua Portuguesa. As avaliações de larga escala como o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a prova Brasil, Prova São Paulo, Enem (Exame Nacional do Ensino), entre outros mostram mais do que nunca que a educação está em um barco à deriva.

Há alguns anos o Governo do Estado de São Paulo implementou aulas de Recuperação Paralela, nas quais professores de língua portuguesa reforçam o aprendizado de língua em um horário a parte das aulas presentes na grade curricular, popularmente chamada de “Aulas de Reforço”. Além desse tipo de Recuperação, ainda acontece a Recuperação Contínua, que se dá durante as aulas de Língua Portuguesa sendo o Professor da Classe o responsável por garanti-la.

Em 2008, o Governo do Estado de São Paulo implementou também, nas escolas estaduais o Sistema de Apostilas, que recebeu o nome de Caderno do Professor (CP) e Caderno do Aluno (CA), a fim de que a rede estadual tivesse um ensino padronizado e que, por exemplo, alunos provenientes de outras cidades do estado de São Paulo que viessem a estudar na capital, durante um mesmo ano letivo, pudessem acompanhar e desenvolver seus conhecimentos e habilidades sem prejuízo ou dano algum. Esse Currículo Único, presente nessas apostilas foi elaborado a partir das ideias contidas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), em especial a área de Códigos e Linguagens que engloba a disciplina de Língua Portuguesa a escola deve ser vista e encarada como um espaço de cultura, aquela que também aprende, a fim de sociabilizar conhecimentos para que os educandos possam aprender e aprender os conteúdos necessários para a sua formação. Há pouco tempo atrás também, havia a disciplina de Leitura e Escrita para o Ensino Fundamental e PD de Língua Portuguesa (Parte Diversificada de Língua Portuguesa) para o Ensino Médio para dar um suporte maior a disciplina de Língua Portuguesa.

Ensinar Gramática aos alunos não é algo fácil, porém é necessário. É possível mostrar a eles o sentido de aprendê-la, como por exemplo, escrever uma carta, uma receita de bolo, redigir um currículo, escrever uma redação, enfim as inúmeras funções em que utilizamos a gramática. Através de projetos que o professor de Língua Portuguesa pode realizar na sua disciplina é possível desmistificar esse preconceito e esse desinteresse em aprender a Gramática. É possível, por exemplo, trabalhar com música, teatro, gêneros textuais, ensinando a gramática de maneira contextualizada e não solta, sem uma finalidade e um contexto. Dinamizar as aulas através de metodologias diversificadas ajudaria muito para motivar os alunos no aprendizado não somente de Gramática, mas também de outras disciplinas.

Em 2009, foi criada pelo Governo do Estado de São Paulo a **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza**, a priori ela somente recebeu o nome de Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, para que os professores da rede pública de ensino pudessem ter uma formação e um aperfeiçoamento a fim de complementar o conhecimento dos mesmos. Os professores que foram aprovados nos últimos concursos para professor da rede estadual estudaram em média 4 meses um curso de formação antes de se efetivar e por fim fizeram uma prova objetiva sobre os conhecimentos desenvolvidos durante o Curso.

Então, após todas essas mudanças que o Governo fez nos últimos anos, o que podemos dizer sobre a quantidade de alunos que tiram notas baixíssimas? A quem nós devemos culpar, ou melhor, temos algum culpado? Por que a situação da educação chegou nesse ponto? O que os pesquisadores e estudiosos da educação dizem a esse respeito? Essas questões também fazem parte desse projeto e buscamos aqui, refletir e buscar caminhos nos quais possamos seguir para encontrar a solução para tais problemas.

2.1 GESTÃO ESCOLAR: QUAL É O SEU PAPEL NA ESCOLA?

Segundo a legislação, o Plano de Gestão é um documento coletivo produzido pela escola, que define a sua identidade própria, os objetivos comuns da comunidade escolar e o acompanhamento e a avaliação das ações previstas na Proposta Pedagógica. A Proposta Pedagógica e o Plano de Gestão são dois documentos intrinsecamente interligados. Além dos critérios para organização e funcionamento da escola, esses documentos devem apresentar as suas diretrizes curriculares, os planos de ensino, os critérios para a avaliação, os projetos de recuperação e as diferentes ações que serão desencadeadas para atingir as metas propostas, entre outros.

O Plano de Gestão é um documento de avaliação contínua da Proposta Pedagógica, durante o ano e ao longo dos anos, precisa ser revisto sempre que a escola observar que o que foi projetado não está apresentando os resultados anteriormente propostos. A avaliação dos resultados é sempre pauta das reuniões dos conselhos, que devem realizar os ajustes necessários, indicando os problemas encontrados para a implantação das ações, com base em diagnósticos divulgados pela escola ou pelos professores, principalmente sobre a aprendizagem esperada dos alunos.

O registro e a divulgação das informações, acompanhados de contínuo processo de ação-reflexão-ação, são os maiores aliados do gestor para conduzir a proposta da escola. Sem isso, ela perde sua história e sempre recomeça do ponto zero. A função do gestor deve estar centrada na gestão da qualidade do ensino oferecido pela escola e na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar. É importante conhecer a escola para planejar ações de intervenção. Os dados e fatos observados sobre o funcionamento e a organização da escola representam as práticas

existentes e os problemas e sucessos reais. Eles devem ser considerados como pontos de reflexão sobre o que se deseja mudar. Por exemplo: estar preparado para identificar as tensões e criar consensos, separar claramente o que é desejável e o que é viável, evitar modismos ou rupturas e, para finalizar, estar atento à seguinte premissa: sem o apoio dos professores nenhuma proposta é implementada de fato. Não se deve atribuir ao professor ou ao sistema a “culpa” pelo fracasso da Proposta da escola. O gestor deve estar ciente do seu papel de articulador, desenvolvendo ações em conjunto com a comunidade escolar que deseja construir ou revendo seu perfil educativo (criar referenciais) para gerar uma Proposta Pedagógica com identidade própria, tendo por pressuposto o potencial de seu material humano (gestores, funcionários, professores, pais, estudantes e parceiros). Além disso, o gestor deve ter por objetivo estimular a participação democrática nas decisões para melhorar a qualidade do ensino oferecido. No âmbito da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a Proposta Pedagógica da escola significa, antes de tudo, uma posição política assumida para garantir o direito de todos a uma educação escolar de qualidade. Nos cadernos anteriores, enfatizamos a reconstrução da Proposta Pedagógica da escola, tendo em vista a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e destacamos a importância do diagnóstico, do planejamento, da definição dos conteúdos de ensino e dos diferentes processos de avaliação, inclusive dos de recuperação.

2.2 A PRÁTICA REFLEXIVA NA ESCOLA E SEUS DESAFIOS

Voltando-se mais uma vez para a questão da prática reflexiva, mas agora pensando na escola como um todo, para analisar os desafios essa prática reflexiva é importante pensar o tema na perspectiva de situações-problema, ou seja, dos obstáculos que enfrentamos e do que somos desafiados a aprender em favor de sua superação. Alguns obstáculos seriam: voltar nossa atenção para as ações e suas conseqüências, uma vez que temos o hábito de pensar sobre objetos, acontecimentos ou conceitos; aprender a refletir sobre a ação a ser realizada e sobre a ação já realizada; saber considerar ao mesmo tempo os processos de exteriorização e interiorização inerentes à tomada de consciência; aprender a refletir com a mediação de alguém ou de algum recurso, isto é, dispor de estratégias de formação e aceitar o papel de um formador; conviver com a dupla função de reflexão: auto-observação ou descrição,

juntamente com transformação e emancipação e incluir o antes e o depois da ação, possibilitados pela reflexão, em seu processo.

2.3 VOLTAR-SE PARA DENTRO

Em geral, refletimos sobre acontecimentos ou conceitos que são os objetivos de nossa prática. Estamos voltados “para fora”. Buscamos, de forma externa, boas respostas ou boas formas de ensinar melhor. Sofremos com os maus resultados, com a desatenção ou o desinteresse dos alunos, com as dificuldades pedagógicas ou com falta de recursos, mas ignoramos os fatores que os favorecem ou dificultam. A prática reflexiva supõe voltar-se “para dentro” de si mesmo ou do sistema do qual se faz parte. Supõe dar um tempo para o que não tem uma resposta imediata ou fácil. Implica valorizar a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que age. Supõe compreender que suas interpretações, seus sentimentos ou suas expectativas são fatores importantes para a produção dos acontecimentos. O processo de reflexão deve ser contínuo para que seja eficaz.

2.4 REFLETIR SOBRE A AÇÃO QUE JÁ FOI E A QUE SERÁ REALIZADA

Como controlar o presente, a prática realizada aqui e agora, considerando as ações já realizadas, o que é possível aprender com elas e, simultaneamente, aquilo que se planeja e que pode-se antecipar em favor dela? Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas. Envolve reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado, seja ele, positivo ou negativo, que lhe atribuímos. Implica saber e refletir para agir, significa assumir, na prática, o raciocínio e o espírito do projeto; significa organizar e comprometer o presente em nome do futuro ou de uma meta que se pretende alcançar; significa pré-corrigir erros, antecipar ações; significa imaginar os obstáculos a ser enfrentados e os modos de superá-los; significa valorizar o planejamento da ação e utilizar a avaliação como forma de regulação e observação do que ainda não aconteceu, mas sobre o que já definimos um valor e um modo de intervenção, aqui entra a importância do projeto pedagógico da escola, que vem de encontro a essas necessidades.

2.5 REFLEXÃO: AUTO-OBSERVAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Um dos desafios à prática reflexiva é aceitar sua função como observação e leitura de nossa experiência; como um modo de olhar, ouvir, tocar e dizer a nossa prática tal como ela pode se realizar; como um modo de lhe atribuir significados e respeitar suas características e formas de expressão. Como fazer isso sem culpa, condescendência, auto-recriminação, arrogância ou sentimento de superioridade e inferioridade? Ao mesmo tempo, a prática reflexiva pode ser um modo de transformação ou emancipação de formas agora rígidas, obsoletas ou insuficientes de realização. O benefício dessas funções implica rever hábitos e padrões de conduta ou de pensamento. Significa comprometer-se com o que dizemos e assumir as conseqüências disso. Envolve aprender a refletir como observar melhor, sem crítica, reconhecer o que foi feito. Não é fácil passar do plano da ação para o da reflexão. As ações, sobre as quais interessa refletir, estão organizadas em gestos, atitudes, procedimentos didáticos, esquemas práticos. Transportá-la ao plano da reflexão supõe, segundo Piaget, três obstáculos. O primeiro é o de aprender a reconstituir, no plano da representação o que já está em uso (mesmo se suas conseqüências não forem mais tão desejáveis ou positivas) no plano de ação. O segundo é o de reconhecer que essa reconstrução comporta um processo formativo complexo, pois significa descentrar-se das ações propriamente ditas e do contexto de suas realizações, transformando em linguagem, que representa, recorta, reorganiza e tira ou acrescenta significados agora no plano das palavras, das imagens, dos modelos do que até então era jogo de procedimentos e de estratégias. O terceiro obstáculo para qual oferecemos muitas resistências, é o de dar um estatuto social e inter individual ao que, até então, era restrito ao contexto da aula ou da relação professor-aluno.

A reflexão torna compartilhável e criticável ao controle mútuo o que antes estava restrito a uma situação particular e restrita às pessoas. Se isso pode ser libertário e emancipável, pode também nos expor a uma situação sobre a qual não temos mais o suposto controle. Nesses termos, a prática reflexiva, se bem conduzida, pode ser um móvel de transformação. Contudo, isso supõe assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, atualizar e rever esquemas, assumir a incompletude ou a insuficiência das coisas. E mais:

implica que nos exponhamos frente aos outros e que nos libertemos de nossa solidão e muitas vezes do anonimato.

2.6 AS DIFERENTES REALIDADES DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Uma escola pública de Ensino Médio, em uma cidade de pequeno porte no interior do Estado, voltada à pecuária e ao turismo campestre, com professores também docentes da faculdade da região, com setecentos alunos de famílias estáveis, cujo problema central é a falta de perspectiva profissional, terá um projeto diferente de outra escola de nível médio em um bairro pobre da capital paulista, digamos que, entre seus mil e quinhentos alunos, conta com trinta adolescentes grávidas, com usuários de drogas, alguns dos quais com antecedentes criminais, cujas famílias estão sendo atingidas por desemprego crescente, também são diferentes entre as distintas escolas, as possibilidades de interação comunitária. Escolas localizadas no núcleo habitacional de seus alunos, como uma favela ou um condomínio de classe média, têm maior capacidade de interação que outras, localizadas em corredores urbanos de passagem, cujos alunos de turmas noturnas, trabalhando no comércio formal ou informal, freqüentam a escola no trajeto para suas casas, em bairros distantes. Assim como a elaboração do projeto pedagógico de uma escola não é generalizável, ela também não é estável ou definitiva, mas sim uma construção dinâmica, pois uma problemática, que pode ter sido central numa fase, pode ser atenuada e deslocada para outro plano secundário em período subsequente. Há traços talvez permanentes ou duradouros, característicos da cultura regional e da clientela escolar regular, assim como há aspectos transitórios, marcados por questões locais ou até por fatores conjunturais.

Entre os elementos de continuidade, há componentes curriculares, disciplinares ou não, que são estabelecidos como elementos definidores de cada ciclo escolar. Sua presença deve ser entendida não como uma limitação à autonomia escolar, mas como uma referência nacional comum, uma garantia de que um aluno, ao lado da sua vivência e aprendizado específicos, poderá desenvolver em qualquer escola um conjunto central de habilidades, competências, conhecimentos e valores humanos. Desse modo, mesmo com toda ênfase dada à especificidade do Projeto Pedagógico de cada unidade escolar ao seu sentido dinâmico e variável, é possível tentar conceber características comuns, que poderiam estar presentes em

muitos projetos, combinando o desenvolvimento de conhecimentos disciplinares com o de competências gerais e de habilidades práticas, e que promovam a formação para uma cidadania participante e democrática, dotada dos sentidos éticos de justiça e de solidariedade, assim como os dos sentidos estéticos de criatividade e sensibilidade.

3. CAPÍTULO 2: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O INSUCESSO NA EDUCAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Menezes (2000), diz que toda escola tem um projeto pedagógico, e ele tem que ter uma proposição clara ou implícita de objetivos, como instituição formadora, de organização interna de articulação com seu entorno social, determinando conjunto de procedimentos e de meios educacionais. Isso é tão natural que vale a pena compreender por que se tem falado tanto de Projeto Pedagógico, como se tratasse de algo novo, porque é hoje especialmente importante discutir e aperfeiçoar esse instrumento central para a condução de uma escola. De maneira explícita ou não, os professores, individualmente ou em grupo, desenvolvem planos de curso para suas disciplinas ou turmas, definindo que assuntos pretendem tratar, em que seqüência, com que ritmo, podendo também especificar para si mesmos, para seus alunos ou para a direção escolar, de quais métodos e materiais didáticos farão uso e como será feita a avaliação.

Por diversas razões, o projeto político pedagógico da escola não tem seus objetivos alcançados, seja pela evasão escolar, um corpo docente descomprometido ou principalmente pela problemática da violência presente nas escolas da periferia de São Paulo. No entanto, o planejamento do trabalho de cada professor ou do ensino de cada disciplina é um detalhamento ou uma etapa anterior, e muitas vezes sem conhecer a clientela com a qual iremos trabalhar, tornando-se algo mais burocrático do que com resultados eficientes. Mesmo entre escolas consideradas de bons padrões, geralmente de classe social mais elevada, muitas vezes sequer esse planejamento é feito pelo professor, que já encontra preestabelecida a metodologia de trabalho e já definidos os livros, as apostilas, as demonstrações, os laboratórios e as metodologias avaliativas. Rotinas didáticas tão definidas, contudo, não correspondem necessariamente ao Projeto Pedagógico bem estabelecido e explicitado.

Por vezes, esboça-se esse projeto para pais de alunos, tratados coerentemente como consumidores, no Ensino Fundamental e Médio privado, mas freqüentemente mesmo o corpo docente só indiretamente percebe qual o Projeto Pedagógico da escola em que ensina pelas regras de procedimento que refletem as intenções e as propostas educacionais. Entre escolas mais carentes, é comum encontrar-se o planejamento didático-pedagógico reduzido à adoção

tácita ou explícita de um "currículo padrão" e à definição de procedimentos básicos, enquanto a organização interna da escola e seu relacionamento com a comunidade extra-escolar são definidos de forma reativa, diante de problemas de ordem social ou de comportamento, não reconhecidos como sendo de natureza educacional.

3.2 É PRECISO EXECUTAR E NÃO APENAS PENSAR!

A falta de discussão de um projeto global deixa cada professor isolado para a definição de objetivos educacionais gerais e na dependência de iniciativas e esforços individuais para enfrentar as condições adversas de trabalho. Há uma variedade de situações intermediárias, de escolas entre essas duas situações descritas, assim como há notáveis exceções em que há clareza de princípios e nitidez de propostas. No entanto, públicas ou privadas, ricas ou pobres, as escolas raramente expõem ou discutem os Projetos Pedagógicos que geralmente adotam, o que, por si só, irá constituir problemas, se o projeto efetivamente adotado contemplasse as necessidades da vida contemporânea e se o fizesse por meio de processos de ensino e aprendizagem compatíveis, com certeza os resultados seriam melhores. Como isso não acontece, é preciso rever os Projetos Pedagógicos, tanto devido às mudanças porque tem passado como para o qual se educa, quanto pelas novas compreensões de aprendizagem, também relacionadas às demais mudanças.

A vida social e política de nossos tempos passa por tantas e tão rápidas alterações que a educação precisa promover, como condição de cidadania, a capacidade de interpretar e de fazer situações novas, desenvolvendo autonomia nos alunos para um convívio solidário e responsável, o que implica, entre outras coisas, a capacidade de informar-se, comunicar-se, julgar e tornar decisões. De outro lado, as mudanças econômicas e tecnológicas desse século eliminam postos de trabalho industriais, agrícolas ou administrativos, característicos da era industrial, pela automação, pela mecanização e pela informatização. Muda a natureza do trabalho, a concentração dos postos de trabalho se desloca sobretudo para o setor de serviços, e esse setor, por sua vez, se transforma continuamente, portanto, também de uma perspectiva profissional, a educação deve promover a capacidade de aprendizado permanente e desenvolver instrumentos para atividades intelectuais, coletivas e inovadoras, como a capacidade de expressão, de comunicação e de aquisição de informações, a criatividade e o

equilíbrio emocional para a confrontação de idéias, todos são iguais e importantes para o exercício de uma cidadania plena. A maior parte dos Projetos Pedagógicos hoje adotados, não promovem essas qualidades, pois se restringem a aspectos cognitivos, de saber disciplinar, deixando de considerar como objetivos escolares a promoção de saberes práticos ou de valores humanos. Tanto quanto as linhas de produção da sociedade industrial, sua meta é formar séries de alunos iguais, que dêem um certo conjunto de respostas ao mesmo conjunto de perguntas. Esquecendo-se de que, todos nós somos iguais e diferentes, iguais no sentido de direitos e diferentes, pois cada indivíduo tem o seu ritmo de aprendizagem. A escola tem o papel de trabalhar com essa diversidade, por isso, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) trazem os temas transversais, como Meio Ambiente, Ética, Cidadania, entre outros, porque eles trabalham diretamente essas questões. Além do mais, os PCNs trazem a ideologia de formar cidadãos prontos para o mercado de trabalho.

3.3 O QUE TEM DE ERRADO NO PPP?

Sensibilidade estética, valores éticos, habilidades práticas têm pouco significado numa educação, cujo controle de qualidade, ao final do ensino fundamental ou do médio, os exames classificatórios são feitos via os atuais vestibulares ou vestibulinhos. Uma outra razão para serem revistos os Projetos Pedagógicos concebidos em outra época, portanto, desatualizados, é a presença de uma escola de contingentes sociais, que só chegaram a ela vias últimas décadas, percebendo a crescente importância da educação e respondendo a exigências do mercado de trabalho. Esses novos contingentes demandam Linguagens e tratamento pedagógico adequados, o que nos leva, coerentemente, a uma outra razão que também justifica a revisão proposta. Trata-se de teorias da aprendizagem que reforçam a compreensão de que aprender resulta de ações de quem aprende, num processo de interação social. Nesse sentido, existe uma convergência entre o papel da escola como instrumento de democratização e uma idéia de educação por meio da participação do educando, para a qual a ação não é prerrogativa de quem ensina.

Para desenvolver competências para a vida social e para o trabalho, para promover visão de mundo, valores humanos e cultura entre todos os alunos de todos os contingentes sociais, é preciso romper a tradição de manter os alunos em passividade, e de se identificar

conhecimento e cultura com uma soma de conteúdos de disciplinas estanques. Essas, aliás, são características centrais do velho projeto pedagógico, que tinha um modelo ultrapassado de hierarquias sociais e profissionais e pressupunha que atitudes de cidadania e sentido de participação fossem qualidades "trazidas de casa" pelos alunos. Em resumo, nossa escola precisa mudar porque mudou o mundo e também porque mudou seu público. É preciso fazer com que a democratização de acesso à escola corresponda a uma efetiva democratização no acesso ao conhecimento e na obtenção da cidadania. A reformulação da educação básica, nessa direção e por essas razões, começa pela revisão do Projeto Pedagógico e envolve uma profunda mudança nos métodos e conteúdos do aprendizado, tanto quanto nas próprias gestão e organização escolar. Essas iniciativas não são fáceis de se propor, e ainda mais difíceis serão de se colocar em prática em condições reais das quais será preciso partir, especialmente na escola pública, da periferia de São Paulo.

3.4 AINDA HÁ MUITO TRABALHO

As quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ainda têm muito para se aperfeiçoar, talvez por lidar com crianças, devendo partir de alguns pontos essencialmente corretos, como a clareza em seu objetivo de desenvolver habilidades básicas como a alfabetização em linguagens e em matemática, ou como o respeito pelas dimensões afetivas do aprendizado. As transformações mais significativas, na escola pública, ocorrerão nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em que o velho Projeto Pedagógico de caráter propedêutico tem sido uma fraude, até porque muitos alunos sequer alcançam os níveis seguintes, e em que o ensino disciplinar nas bases antigas, funciona mais como um obstáculo do que como um meio para o desenvolvimento de competências de valores humanos.

Em todos os níveis, as mudanças não ocorrerão sem resistência, pois alunos, Professores, Pais de alunos e diretores formaram sua idéia de escola baseados nos mesmos velhos pressupostos que é preciso substituir, provocando as autoridades competentes a refletir sobre uma prática pedagógica autônoma, intrinsecamente ligada aos valores contemporâneos.

3.5 UM PROJETO PARA CADA ESCOLA

Dentro de alguns anos, talvez tenhamos descoberto que só desenvolvemos dois ou três novos Projetos Pedagógicos básicos essencialmente diferentes, com umas poucas variações em torno de cada um deles. Estaremos sistematizando nossa experiência de revisão desses projetos e teremos aprendido quais as formas mais eficazes para cada escola de nível fundamental ou médio se relacionar com a comunidade de que ela é parte, em cada tipo de entorno social.

É hora de comparar com tranqüilidade os instrumentos e os resultados de avaliações estaduais e nacionais com aqueles estabelecidos em cada escola e em cada turma. Conhecer quais aspectos dos parâmetros e diretrizes curriculares têm sentido universal, quais são aplicáveis a nossa realidade e quais merecem ser revistos. Saber fazer uso de cada um desses instrumentos para aperfeiçoar nosso trabalho. A partir de nossa resistência ou incapacidade para a mudança, concluiremos, enfim, que para descobrir o que já sabemos, não faz sentido fazer diagnósticos, pois não nos falta conhecimento da realidade, mas sim condições para mudá-la. Outra resistência se manifesta na convicção de que a mudança é impossível, porque seria ilusório mudar a escola, que é só parte de uma realidade maior, que envolve o desprezo geral pela cultura, trocada pelo culto ao consumo, o embrutecimento espiritual seguido da disseminação de misticismos, a falta de perspectiva social levando ao individualismo e à apatia coletiva, o crescimento da violência levando à insegurança generalizada, famílias empobrecidas e desestruturadas, resultando em jovens sem assistência material e moral.

Diante dessa dura realidade, parecerá mesmo ilusório querer se falar em mudar a escola. Pois é precisamente disso que se trata, de se conceber e de se concretizar uma escola capaz de enfrentar com coragem transformadora o mundo que hoje a oprime, capaz de receber crianças, jovens e professores, nas condições em que de fato chegam, e de desenvolver com eles um trabalho eficaz e solidário, de construção coletiva de uma realidade nova. Essa escola promoverá respeito e apreço pelas diferenças, sem se acovardar diante do preconceito; desenvolverá sensibilidade estética e valores éticos, sem se intimidar com a brutalidade; construirá inteligências, expandirá consciências e difundirá culturas, sem se conformar com a exploração da ignorância. Essa coragem, inicialmente fundada na esperança, vai se tornar ação e vai produzir relações novas no trabalho de cada unidade escolar como coletivo vivo,

isso que parece uma revolução, e de fato é, pode acontecer em cada escola a despeito das dificuldades e resistências.

3.6 AINDA HÁ ESPERANÇA?

Começemos olhando de frente as dificuldades e não nos poupemos de lidar com situações extremas, como uma escola pública voltada aos últimos dois ciclos do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, num grande centro urbano, como as escolas da zona leste de São Paulo, onde é tão difícil garantir a presença de professores formados em cada sala de aula, administrar turmas superlotadas ou esvaziadas pela evasão, combater a promiscuidade e o crime na escola e nos seus arredores, preservar os equipamentos escolares e o próprio prédio da depredação, mediar conflitos entre grupos de alunos, que parece óbvio que, antes de mensurar esses problemas, qualquer tentativa de revisão do projeto pedagógico seria inútil, pois o "ruído" encobriria qualquer harmonia a ser proposta. Pois mesmo que pareça óbvio isso não é sequer verdade, além de ser uma convicção que paralisa a escola. As questões apontadas expressam, sim, uma realidade opressiva, mas também denunciam uma escola despreparada para as situações, os alunos e os professores reais que devem ser levados em conta na ação da escola, não para lamentar sua realidade, mas sim para enfrentá-la. Se ela não é capaz disso, seu projeto pedagógico, concebido noutra época, para outra clientela, está se revelando ineficaz. Muitos dos problemas que parecem inviabilizar as escolas mais problemáticas, como o desrespeito, a violência, a promiscuidade e as drogas, são questões de natureza ética, em que sua manifestação tem componentes sociais e afetivos em sua origem. Pois esses são dois dos principais componentes de uma educação básica mais abrangente que, ao lado do desenvolvimento de habilidades práticas, enfocando estar ausentes dos objetivos educacionais, em projetos centrados no desenvolvimento cognitivo.

Um diagnóstico da escola, de sua comunidade imediata e de seu entorno, pode levantar interesses culturais, de entretenimento e de conhecimento, mostrar perspectivas profissionais, revelar problemas afetivos, de natureza social ou familiar, identificar contingências econômicas e financeiras e até mapear dificuldades práticas de transporte, de moradia, de segurança e de saúde. Aprender a fazer isso já seria um passo essencial para a escola situar sua realidade, reconhecendo seus integrantes como seres complexos, não como

números inteiros. O mais importante, contudo, seria repensar as próprias atividades escolares, em função das condições efetivas identificadas, e dos objetivos institucionais estabelecidos, fazendo amplo uso da sua autonomia de gestão. Cada unidade escolar precisa enfrentar essa tarefa, que é intransferível, pois não se pode generalizar os projetos, mesmo para escolas de mesmo nível e de uma mesma rede.

3.7 ELEMENTOS PARA UM NOVO PROJETO PEDAGÓGICO

Por mais universais que sejam o sentido da educação e a idéia da escola, esses conceitos dependem de cada sociedade, cultura e período histórico e da visão de mundo de quem os conceitua. Os exemplos tratados e as problemáticas apresentadas acima, ainda que possam ter paralelos em situações de outros países e épocas, são inconfundivelmente da escola brasileira no fim do século XX. Por outro lado, a dificuldade ou incapacidade para se promover uma educação efetiva para todos está sendo tratada criticamente a partir de uma perspectiva filosófica humanista e não de uma visão pretensamente neutra.

Um primeiro aspecto que pode ser objeto de comparação entre o velho e o novo projeto pedagógico, pode ser a formação disciplinar centrada em componentes cognitivos, para o primeiro, enquanto que, as disciplinas servem o desenvolvimento de competências e habilidades, de visão de mundo e valores humanos; para o velho, o professor detém o conhecimento e trata de transferi-lo para os alunos. Para o novo, o conhecimento se constrói num processo dinâmico envolvendo toda a turma e, além do conhecimento, desenvolve componentes sócio-afetivos, como a auto-estima. O espírito de equipe e a solidariedade, não só como meios de aprendizagem, mas como objetivos de formação escolar. Um jovem que tenha sido convencido de sua incapacidade de aprender em uma disciplina, como a Matemática, a despeito de grande sacrifício, além de atingido em seu amor próprio estará comprometido com o seu aprendizado futuro, prejudicado assim por toda a vida. Por isso, uma preocupação central da escola: no novo projeto deve-se promover a convicção de que todos podem aprender e de que isso pode ser sempre prazeroso. Para tanto se faz necessário, criar um ambiente prazeroso, para que o aluno se sinta envolvido e chamado a aprender, a descobrir coisas novas, que fazem significado em sua vida, porque não existe uma pessoa

sequer no mundo que já saiba tudo, e que não possa aprender algo de novo, aprendemos sempre. A vida é um eterno aprendizado.

3.8 O VELHO E O NOVO PROJETO PEDAGÓGICO

No tratamento de qualquer disciplina científica ou humanística, na compreensão de um conceito ou na investigação de um tema, faz-se o uso da linguagem corrente de diferentes outros códigos e linguagens, como gráficos, diagramas ou expressões algébricas. O velho projeto toma essas linguagens como elementos propedêuticos adquiridos em outros momentos e disciplinas. Assim, um aluno que não domina um código se prejudica em todos os aprendizados dele dependentes. O novo projeto atribui como objetivo de cada disciplina o desenvolvimento e o reforço de todas as linguagens de que ela faça uso evitando o "bloqueio em série" da capacidade de aprendizagem. A produção do conhecimento, no velho projeto, é sempre apresentada como prerrogativa de especialistas, cabendo aos alunos "adquirir" esse conhecimento ou literalmente, "tomar conhecimento dele. No novo projeto, a produção de conhecimento e a criação intelectual são tratadas como traços gerais da espécie humana presentes em todos os aspectos da vida social, com sentido prático e também com sentido lúdico. As atividades das turmas de alunos, nas ciências naturais e humanas, tanto na matemática, nas letras e nas artes, estrondam a imaginação e a intuição, e a cultura científica e artística é desenvolvida como instrumento para a compreensão, para a invenção e para a fruição do mundo, não como adorno intelectual. Uma das distinções mais perceptíveis entre o velho e o novo projeto está nas modalidades e formas de atividades. A aula expositiva, que no velho projeto é unicamente o lugar da "pedagogia do discurso" do professor, no novo projeto é também um espaço para o diálogo, para a proposição, a sistematização e a discussão de fazeres e de vivências dos alunos. Ouvir falar de ética, por exemplo, é muito menos eficaz do que exercitá-la, vivê-la em problemas reais ou dramatizados; a aula pode trazer à discussão de uma situação do noticiário, da própria vida escolar, ou mesmo de ficções literárias ou dramáticas. Tratando de abuso sexual, de manipulação gêmea, de guerra bacteriológica ou de corrupção pública, envolvendo conhecimento científico, sentimentos pessoais ou posicionamentos políticos; forma-se o cidadão ao fazer suas escolhas e julgamentos, não ao responder certo ou errado, diante da escolha de outros.

Quanto ao convívio entre a escola e seu entorno humano e social, o novo projeto propõe a ação da escola, na condição de diagnósticos sociais da comunidade que a rodeia, levantando questões de saúde, de segurança, de transportes, podendo ainda manter uma rádio comunitária ou um jornal local, fazendo campanhas e oferecendo serviços. As atividades artísticas dos alunos, de teatro, vídeo, desenho, pintura, dança, música, devem ser tratadas como uma produção cultural a ser apresentada para a comunidade escolar e extra-escolar, em sessões e mostras coletivas anunciadas e prestigiadas, isso chama-se valorização do trabalho. Muitas vezes só sabemos criticar e apontar os defeitos dos alunos e professores, mas quando eles realmente desempenham um bom trabalho, tem compromisso com o saber e com a aprendizagem, se mostram interessados, sequer sabemos reconhecer. Em todas essas ações, a construção da cidadania ativa está na participação do aluno e na nova função do professor, orientador e supervisor das ações, não seu condutor.

Finalmente, o novo projeto muda também a gestão escolar. Para o velho, conduzir uma escola é uma tarefa solitária de sua diretoria e de seu pequeno corpo de auxiliares. Prover a escola de professores, equilibrar turmas, manter a disciplina, proteger o patrimônio, garantir a segurança, já são tão absorventes, que nem sempre sobra tempo para a direção da escola tratar das dimensões pedagógicas, que são muito importantes.

Para o novo projeto, as responsabilidades são partilhadas com toda a comunidade, em cada aspecto da gestão. Um agente de segurança, por exemplo, pode coordenar a proteção da escola e de seus integrantes, assim como um agente de limpeza pode responder pela higiene geral da escola, mas a segurança e a limpeza são do interesse e da responsabilidade de todos os alunos e de todos os professores e isso deve acontecer explicitamente, com a atribuição de tarefas e de outros de plantão, por áreas ou setores, assim como julgar uma atitude preconceituosa de um professor ou a conduta violenta de um grupo de alunos não são "questões para a diretoria", mas para colegiados envolvendo alunos, como o conselho de escola.

Não há porque detalhar mais elementos desse exemplo idealizado de um novo projeto pedagógico, até porque, quanto mais detalhes se ofereçam, mais características se explicitem, talvez mais dificilmente aplicável parecerá o projeto, para cada escola real, em sua particular situação. É natural que, para um olhar velho, o novo pareça ilusório e, como já foi dito, não se trata de uma receita, mas sim de elementos para repensar a escola. De toda forma, mais do

que debater o sentido da realidade com um certo olhar, é preciso conceber e colocar em prática uma efetiva revisão da escola, em suas circunstâncias, com suas possibilidades.

4. CAPÍTULO 3: SUGESTÕES DE PESQUISADORES QUE INVESTIGAM A TEMÁTICA SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM

Atualmente, muitas pesquisas vem sendo realizadas sobre o ensino/aprendizagem dos alunos da escola pública. Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, temos um trabalho voltado para esta área, cujo tema está voltado para a leitura e escrita é Lerner (2002), no qual traz uma contribuição significativa sobre a dificuldade que os alunos enfrentam no aprendizado de Língua Portuguesa, em especial na leitura e escrita. Ao refletir sobre essas questões é possível observar alguns fatores oriundos do universo escolar que fazem do professor de Língua Portuguesa o único responsável pelo aprendizado das nossas crianças e dos nossos jovens na escola pública, pois quando existe uma avaliação externa, por exemplo, o Saresp, na qual os alunos se saem mal, o discurso é que os professores de língua portuguesa não tem capacidade de ensiná-los, possuem uma formação deficiente, e ainda que não tem força de vontade nem incentivo para ensiná-los. Na realidade, é função de toda a escola trabalhar a Leitura e a Escrita, a fim de desenvolver habilidades e competências nos nossos alunos e motivar a aprendizagem escolar.

Conforme Celani (1997), alguns pontos devem ser levados em conta para que, possamos vivenciar uma realidade de ensino que nos leve ao sucesso. A autora traz a questão de se olhar menos para modelos e modismos desenvolvidos em outras partes e refletir cautelosamente sobre a razão do nosso trabalho, que é o aluno, porque é para ele que estamos ensinando a língua, no Brasil. Temos que levar em conta suas necessidades, seus ideais, a utilização que poderá fazer da língua como instrumento de trabalho ou de estudo, para, que assim possa estabelecer objetivos realistas, mais ligados ao seu contexto, que levem ao sucesso e não ao fracasso, como geralmente acontece.

Segundo Liberali (2010), através do processo de reflexão crítica, a qual necessita de uma transformação na ação (transformação social) é possível assumir uma postura crítica a fim de perceber que os professores passam a se entenderem como intelectuais transformadores, com o objetivo de formar cidadãos participativos e críticos na sociedade.

Algumas ações importantes que envolvem os docentes tendo por alvo mais direto o educando podem ser destacadas a fim de melhorar a educação na escola pública, tais como:

- Proporcionar ao educando um ambiente acolhedor no qual este se sinta bem-vindo e membro integrante e participativo da comunidade escolar;
- Promover atividades e situações nas quais o aluno possa refletir sobre as possibilidades práticas dos conteúdos, tomando por base os pressupostos teóricos das disciplinas, mobilizando seus conhecimentos, inclusive promovendo intervenções sociais necessárias e pertinentes em seu entorno;
- Focar o aprendizado no desenvolvimento das competências;
- Conscientizar o aluno de sua importância no processo de aprendizagem que não está somente na mão do professor, mas é um processo interativo e cooperativo, conscientização que o ajudará a ficar mais motivado.
- Dar continuidade aos bons projetos que colaboram com o incentivo à leitura.
- Zelar pela garantia de acesso aos bens culturais para toda a clientela escolar, independente de sua classe social ou posse de recursos.
- Reduzir ou eliminar a defasagem dos alunos em relação ao esperado para a série, tendo em vista o desenvolvimento das várias competências;
- Identificar as singularidades e multiplicidade de inteligências de nossos alunos, utilizando esses canais como pontes para o desenvolvimento de outras competências e habilidades.

De acordo com essas ações se torna imprescindível planejar as aulas, as estratégias e avaliar e reavaliar constantemente durante o processo de ensino e aprendizagem, o plano de aula tem um papel muito importante na construção e implementação de tais ações.

4.1 PLANOS DE AULA

Os planos de aula são muito particulares, mas isso não significa que eles estejam descolados dos planos de curso e planos de ensino. Uma vez definidos os planos de ensino por séries(anos)/bimestres, os professores devem articular os procedimentos de sua aplicação em situações explícitas de aprendizagem em sala de aula. Esse trabalho, que ocorre no período de planejamento, tem continuidade nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento esse já citado anteriormente, deveria ser para trocar experiência, aprendizados e concluir os planos de aula, onde os professores pudessem refletir sobre suas

ações efetivas na sala de aula – os pontos de partida das ações (planos) e os pontos de chegada (aprendizagens) em espaço e tempo determinados –, as metas conquistadas e quais ainda precisariam ser alcançadas, apresentando os sucessos e compartilhando os problemas com o objetivo de solucioná-los. Em algumas escolas é prática comum a análise e o acompanhamento semanal, pelos coordenadores pedagógicos, dos planos de aula dos professores. O objetivo final é maximizar a aprendizagem do aluno. Os planos de aula são roteiros para caminhar em uma determinada direção, ou seja, prever o processo de ensino-aprendizagem em uma medida especificada de tempo e espaço (classes).

O calendário escolar é organizado por ano letivo e nele prevalece outra medida de tempo: os bimestres. Os planos de aula podem ser planejados por aulas/bimestres, como é o caso dos Cadernos do Professor e do Aluno. Em casos específicos, como nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que têm um número expressivo de aulas, os planos também podem ser elaborados por mês. De forma geral, os planos medem o tempo pelo número de aulas que serão efetivamente ministradas em uma determinada classe. Devem também considerar as medidas de tempo para as atividades de estudo fora de sala de aula (lições de casa), como exercícios, pesquisas, leituras, redações e estudos para as situações de avaliação, e o tempo para devolução aos alunos das correções e observações decorrentes das lições solicitadas e das avaliações aplicadas.

Ao organizar os planos de aulas, os professores podem controlar o tempo previsto do processo de ensino-aprendizagem, definindo os conteúdos (conhecimentos, habilidades, atitudes), as estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos necessários (mapas, livros, jogos, cartazes etc.) e os momentos de avaliação. Ao conhecer os planos de aula de seus professores, os alunos podem se organizar. Saberão, por exemplo, o que acontecerá em cada aula, quais materiais deverão ser levados à escola, quais serão os trabalhos diários e os momentos de avaliação que demandam estudo anterior. Com esse conhecimento, os pais poderão acompanhar as ações previstas pela escola, exigir a organização dos trabalhos indicados para os filhos, evitar ausências etc. Qual o papel dos gestores então? A partir da análise dos planos de aulas, eles poderão ajustá-los às condições reais dos alunos e deverão orientar os professores. Os planos de aula podem trazer muitas informações para discussão em HTPC, maximizando o tempo desses encontros pedagógicos.

O fundamental é saber que, para colocar um plano de aula em ação, o professor precisa planejar a sequência didática que irá aplicar, porque senão ele poderá enfrentar alguns

problemas, como: quando o professor não tem domínio sobre o tema que está expondo ou não se preparou para expô-lo; fala para si mesmo em uma linguagem que só ele entende; não sabe controlar o tempo da exposição; formula perguntas ou apresenta exemplos impróprios para o nível de conhecimento de seus alunos ou formula perguntas que têm uma única resposta; o expositor não compreende as perguntas e os argumentos do público e usa sua autoridade temporária para calar as vozes que procuram o diálogo; não tem sensibilidade para identificar e superar as resistências dos seus alunos, tais como falta de atenção, conversas paralelas, formulação de perguntas que fogem do tema etc., tudo isso, porque não houve um planejamento de ações.

O gestor deve apontar os caminhos e manter a trajetória numa determinada direção, sendo consciente e com uma postura profissional, pode construir uma Proposta Pedagógica interdisciplinar, que garanta a permanente constituição do saber em sala de aula, voltada para o aprender a aprender. A gestão escolar deve também solucionar outros problemas como a evasão escolar, a indisposição dos professores para trabalhar com a Proposta Pedagógica da escola, o autoritarismo que não permite a expansão das ideias ou iniciativas e a falta de acompanhamento e controle dos projetos curriculares. Também compete à gestão criar condições para que o atendimento personalizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem seja uma realidade, o aluno trabalhador seja valorizado e para que prevaleça o incentivo ao estudo e o resgate da autoestima de alunos e professores.

Quando o projeto da escola está explícito, consegue-se atingir o estágio interdisciplinar, no âmbito situacional e metodológico, porque todos os envolvidos partilham da mesma cultura. Cultura no sentido de vivenciar intensamente a aprendizagem dos conteúdos escolares. A administração da escola, as ações docentes e discentes e as atividades de sala de aula fluem porque todos os agentes, cada um a seu modo, estão unidos por um único objetivo: a melhoria da educação na escola pública,

4.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com a Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa e Matemática para o Ciclo I, na qual traz orientações curriculares, ler e escrever não se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos: a língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. Para interagir com essa cultura com autonomia é preciso saber ler e

escrever, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome. Ao escolher o que e como ensinar é primordial levar em consideração esses fatos, não mais para justificar fracassos, mas para criar as condições necessárias para garantir a conquista e a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita de todos os alunos. Assim, este documento parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais porque é imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Tais como: o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. Os saberes sobre o sistema de escrita e a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso dar suporte aos alunos, planejar as atividades que serão desenvolvidas, criar situações de aprendizagens nas quais o envolvimento dos mesmos se dê forma efetiva. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

O desenvolvimento da competência de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isto explica o fato de as crianças com menos acesso a essa cultura serem aquelas que mais fracassam no início da escolaridade. A recuperação contínua e a Paralela é um atenuador para amenizar o seu fracasso.

4.3 RECUPERAÇÃO CONTÍNUA

A recuperação contínua, realizada no âmbito da classe regular, demanda a definição de aprendizagens específicas e avaliáveis no processo, em cada situação de aprendizagem

proposta. Demanda também a observação individual do aluno e ações de suprimento como lições de casa ou atendimento individualizado. Importante ressaltar aqui a diferença entre: **a)** o aluno que não consegue desenvolver as atividades propostas; **b)** o aluno que não quer ou não se empenha em resolver as situações de aprendizagem propostas (indisciplina, resistências, ausência nas aulas, desmotivação).

No primeiro caso, a recuperação contínua é de extrema relevância. No segundo caso, a escola deve elaborar planos específicos para a resolução desses problemas, ou seja, questionar as razões para o aluno ter essa atitude durante as aulas, traçando, inicialmente, seu perfil, para analisar as causas do comportamento assumido e, depois, as propostas para reintegrá-lo.

4.4 RECUPERAÇÃO PARALELA

No caso da recuperação paralela, o encaminhamento do aluno ocorre por decisão do conselho de classe/série. Essa recuperação deve ser aplicada em situações em que um determinado aluno, definitivamente, não apresente condições de acompanhar o ritmo de sua turma. O aluno deve permanecer nas atividades de recuperação paralela somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada. Isso significa que antes de o professor ou conselho de classe/série encaminhar o aluno para a recuperação paralela, deverá ser feito um diagnóstico pontual de encaminhamento, detalhando especificamente o que o aluno deve aprender nessa recuperação. Esse encaminhamento só pode ser realizado se o plano do professor estiver devidamente detalhado, daí a importância de um plano de ensino bem elaborado, e inclusive deve ter o registro das propostas de recuperação contínua feitas para o aluno, durante o processo.

4.5 AVALIAÇÃO INTERNA E SUAS CARACTERÍSTICAS

O gestor avalia sistematicamente sua escola para que possa planejar ações de intervenção. Os dados e fatos observados sobre o funcionamento e a organização da escola são muito produtivos. Eles representam as práticas existentes e os problemas e sucessos reais. É importante sempre começar identificando os aspectos positivos da escola (seus esforços)

para atingir as metas de democratização do ensino e de qualidade da educação oferecida. Os problemas devem ser observados como pontos de reflexão sobre o que se deseja mudar, reflexão de toda a equipe escolar. A escola deve ter definidos instrumentos de aplicação e observação sistemáticas para os funcionários, professores, pais e alunos, com a finalidade de dirigir reflexões ou pesquisar a visão dos diferentes agentes escolares. Nos instrumentos, três dimensões das relações escolares podem ser destacadas: dimensão contextual – a observação do “ambiente”, o lugar em que a escola está instalada; dimensão comunicacional – a observação das relações de comunicação dentro da escola e a dimensão didática – a observação dos processos de ensino-aprendizagem. A escola, antes de avaliar seus alunos, precisa avaliar-se como instituição.

A equipe escolar deve elaborar seu diagnóstico institucional, analisar sua proposta criticamente e traçar ações substantivas de ação.

4.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para se realizar uma avaliação do desempenho do aluno primeiro deve-se conhecer cada aluno em particular (as competências já dominadas, seu estilo pessoal, seus métodos de estudo, seus interesses etc.); segundo, ter padrões claramente estabelecidos sobre o que é necessário aprender e seu caráter significativo e funcional, para que o aluno possa aplicá-lo em seu contexto de desenvolvimento pessoal; terceiro, ter definidas situações de aprendizagem adequadas em determinado espaço de tempo para que, de fato, ocorra a aprendizagem; quarto, ter mecanismos para verificar como cada aluno e a turma como um todo conseguiram interagir com o que foi proposto; quinto, ter mecanismos para reconduzir o processo, caso a turma ou parte da turma não tenha um desempenho satisfatório. A avaliação é contínua, diagnóstica e sistemática e o eixo do processo de ensino aprendizagem. Faz parte da aula do professor e deve ser observada em cada atividade de aprendizagem proposta pelo professor e realizada pelo aluno.

4.7 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa é aquela realizada pelo sistema em que a escola está inserida. É obrigatória pela legislação e deve ser feita pelos órgãos locais e centrais da administração. O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação externa, que oferece indicadores aos educadores da rede, nos níveis central, regional e local, para o acompanhamento das metas a serem atingidas pela rede estadual e pelas escolas, em relação à evolução da qualidade das aprendizagens por meio da avaliação do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos da rede estadual. A avaliação promovida pelo Saresp tem, portanto, objetivos essencialmente diagnósticos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse projeto é possível concluir que o Governo do Estado de São Paulo vem fazendo muitas mudanças na educação, mas como tudo em nosso país é demorado ainda não é possível perceber essas mudanças, talvez com todo esse investimento os alunos possam sentir mais motivação ao aprender gramática, literatura, ler e escrever e assim por diante. É necessário que toda a sociedade se conscientize que temos que educar os nossos jovens para a vida, para serem cidadãos de bem e que possam lutar por seus direitos e exercer os seus deveres de forma crítica e consciente. O conhecimento é algo que deve ser construído e lapidado com o tempo, ele é construído não somente na escola e pelos professores, mas está sobretudo ligado a vida cotidiana dos nossos alunos.

É notório que os professores encontram muitas dificuldades, principalmente aquelas ligadas à aprendizagem dos alunos, mas não devem se sentir desmotivados e pensar que tudo não tem mais solução, pois sempre existe uma maneira de melhorar e mudar a situação. Esse projeto traz um panorama da educação atual, voltada para o ensino da gramática, mas também pretende dar um suporte aos professores através de ideias e novas metodologias para ensinar a gramática de uma outra maneira com o objetivo de motivar os alunos a escrever, ler, pesquisar e construir significados para a aprendizagem.

Trabalhar com assuntos que chamam a atenção dos alunos pode ser um caminho a ser seguido, porém é preciso tomar cuidado, pois nem tudo o que é interessante para eles pode ser objeto de estudo, o professor deve ter cautela. Porém, é muito mais fácil chamar a atenção deles para algo que eles já tenham um conhecimento prévio, ou seja, conhecimento de mundo, e dessa forma a aula pode ficar mais leve e render mais frutos positivos que negativos.

BIBLIOGRAFIA

CELANI, Maria Antonieta Alba Celani. **Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro.** In: CELANI, Maria Antonieta Alba Celani (org.) Ensino de segunda língua – redescobrimo as origens. São Paulo, 1997.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais.** Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENEZES, Luiz Carlos de. **Projeto pedagógico: rever o quê, mudar por quê.** Acesso: revista de educação e informática. São Paulo: FDE, v. 10, n. 14, p. 29-34, dez. 2000.

PARECER CNE/CEB nº 15/98 Resolução CNE/CEB nº 3/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.** São Paulo:SE, 2008.