

O LUGAR DA MATEMÁTICA NO ESPAÇO FORMATIVO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Maria Auxiliadora Bueno Andrade **Megid** – PUC-Campinas

Jussara Cristina Barbosa **Tortella** – PUC-Campinas

Elvira Cristina Martins **Tassoni** – PUC-Campinas

Resumo

Este trabalho traz resultados de pesquisa realizada em um município do estado de São Paulo e discute as reuniões pedagógicas nas escolas como espaço formativo. No cenário educacional atual que investe em programas de formação em serviço e em políticas de avaliação externa, nos índices de desempenho dos alunos em matemática e língua portuguesa, a pesquisa tomou como referência o Programa Ler e Escrever – política de formação de professores de São Paulo. A partir de levantamento das escolas do município realizou-se entrevista com os orientadores pedagógicos das escolas, a fim de identificar os temas abordados nas reuniões pedagógicas e o tempo destinado ao estudo/discussão sobre a matemática, a alfabetização na língua materna e a avaliação da aprendizagem. Os resultados contribuem para discutir o espaço formativo no interior da escola e para identificar as influências das políticas educacionais na formação em serviço. Evidencia-se a ênfase à alfabetização em detrimento das discussões sobre a matemática e a avaliação da aprendizagem e o papel do orientador pedagógico como mediador no processo formativo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Orientador Pedagógico; Ensino de Matemática.

O LUGAR DA MATEMÁTICA NO ESPAÇO FORMATIVO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Introdução

Este trabalho problematiza o processo formativo dentro da escola e quais aspectos são explorados no espaço das reuniões pedagógicas. Ancora-se em resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar e analisar os principais temas abordados nas reuniões pedagógicas, visando discutir onde se situam as maiores

preocupações dos envolvidos na escola no que se refere às questões pedagógicas. Nesse sentido, optamos em voltar nosso olhar para a matemática, a alfabetização na língua e a avaliação, aspectos que vêm sendo priorizados pelas políticas de formação de professores e de avaliação. O município investigado, à época da pesquisa, adotou o Programa Ler e Escrever (PLE) como uma das políticas de ensino e de formação, tendo recebido o material completo da Secretaria Estadual de Educação.

O PLE é de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e foi elaborado para viabilizar uma das metas do governo do estado de São Paulo, qual seja, a de alfabetizar as crianças matriculadas no Ensino Fundamental até os oito de idade, ou seja, até o fim do 3º ano, além de promover a recuperação da aprendizagem para os alunos do 4º e 5º ano que não se alfabetizaram até então. O PLE foi criado pela Resolução 86 – 19-12-2007 (SÃO PAULO, 2007a) em virtude do baixo desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2005. Os resultados dessa avaliação indicaram que, em algumas escolas, 30% dos alunos ao final do terceiro ano não dominava o sistema de leitura e escrita.

Dessa forma, a Resolução 86 (SÃO PAULO, 2007a) justifica a criação do PLE, com implantação progressiva em toda a rede de ensino estadual, destacando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;
- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade. (SÃO PAULO, 2007a, s/p)

Portanto, o PLE teve, não somente, o propósito de dar continuidade aos Programas de formação de professores que o antecederam: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa Letra e Vida, como também ampliar a atuação com a elaboração e distribuição de seu próprio material didático, atendendo os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Ele foi o primeiro a criar e utilizar o seu próprio material didático e materiais complementares como enciclopédias, globos terrestres, kit de livros paradidáticos, assinatura de revistas e almanaques. O material didático elaborado pelo PLE explora não apenas a língua materna, mas também a matemática. No que se refere à proposta de formação, o programa em questão tem

como elemento central o coordenador pedagógico, que a partir da instituição do PLE, passou a ser denominado professor coordenador, por meio das Resoluções SE 88 e 89 de 19-12-2007 (SÃO PAULO, 2007b, 2007c).

Além de ter sido implantado em todas as escolas de ensino fundamental da rede estadual como política obrigatória, houve a possibilidade, por meio de um convênio entre Estado e Municípios, das escolas municipais manifestarem a sua adesão ao PLE, como opção. As redes educacionais municipais têm uma organização e uma estrutura diferente da rede educacional estadual. Por essa razão, a pesquisa aqui apresentada, ao analisar a inserção do PLE nas escolas de ensino fundamental no município investigado, estabeleceu alguns paralelos entre a figura do coordenador pedagógico, elemento central no processo formativo do PLE, e o orientador pedagógico, figura que trabalha diretamente dentro da escola, na rede educacional investigada. Da mesma forma, os espaços em que a formação de professores acontece diferenciam-se em cada uma das redes. Tais aspectos serão melhor discutidos na sequência que se segue, mas a opção foi manter o que havia em comum - o espaço formativo no interior da escola, durante as reuniões pedagógicas.

Pretendemos assim, trazer os resultados da investigação, identificando, a partir do indicado pelos orientadores pedagógicos de um município do interior paulista, qual o enfoque das reuniões pedagógicas e a utilização do PLE como recurso de ensino.

A gestão da escola e a formação de professores

Em tempos atuais temos vivenciado um movimento de reflexão sobre a função da equipe gestora da escola no âmbito das políticas públicas, dentre elas ser responsável pela análise e discussão dos dados da avaliação em larga escala, a formação continuada de professores, implementar e acompanhar programas e projetos governamentais no interior da escola.

Diante da complexidade do sistema educacional brasileiro e da necessidade de melhoria na qualidade do ensino, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 758) reconhecem a importância de estudos que voltem sua atenção para “profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico”. As autoras citam pesquisas internacionais a partir de um estudo realizado pela Fundação Victor Civita (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011), que reforçam a ideia da importância do coordenador pedagógico como

responsável pela formação continuada em serviço, trazendo dados que esse tipo de formação é mais eficiente para a melhoria do ensino quando comparado com cursos ou oficinas oferecidos aos professores. Convém ressaltar que a realidade retratada da experiência de outros países é diferenciada do Brasil em alguns aspectos: condições de trabalho desse profissional, definição de atribuições e remuneração diferenciada dos professores.

Evidencia-se o papel do coordenador pedagógico ao longo da história da educação brasileira desde as primeiras ideias da inspeção escolar, passando pela instituição da supervisão escolar (Lei da Reforma Universitária - n. 5540/1968), a instituição de um profissional que assumisse a ação supervisora (Lei. 5692/1971) até o reconhecimento atual da função do orientador pelas redes estaduais e municipais, tendo o orientador/coordenador pedagógico constituindo o quadro de gestores. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012) as atribuições desses profissionais são definidas pelas legislações estaduais e municipais, sendo esse profissional responsável por questões pedagógicas, dentre elas o acompanhamento das ações do projeto político pedagógico e também

[...] de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012, p. 761).

Temos observado, portanto, um movimento progressivo de definição das atribuições do coordenador pedagógico, mas fortemente relacionadas com a formação de professores em serviço. Somado a isso, alguns estudos vêm destacando também o movimento de resgate da escola como espaço para essa formação acontecer (CUNHA et al, 2013; ROSA, 2014; DOMINGUES, 2013). Segundo Domingues (2013, p. 182), “desde os meados dos anos 1990, os estudos sobre formação docente vêm apontando a escola como lócus desse processo de formação, principalmente pela proximidade com a prática educativa”.

Retomando o cenário atual que coloca em relação o coordenador pedagógico e o seu papel na implementação de programas e projetos governamentais, vemos que esse

profissional vem assumindo um papel central no processo de formação em serviço, em virtude dos índices de desempenho nas avaliações em larga escala, como já apresentado no início desse texto.

Sabemos da importância da equipe gestora da escola para o desenvolvimento profissional dos professores, tanto na consolidação da escola como espaço de formação, como na captação de recursos, inserindo a escola em programas diversos; no estabelecimento de parcerias com outras esferas públicas, visando a participação em programas de formação de professores.

Como já apresentado, no estado de São Paulo, o PLE investiu na parceria entre estado e municípios, a fim de viabilizar a participação dos professores das redes municipais na política educacional do estado para os anos iniciais do ensino fundamental. Na Secretaria de Educação do estado de São Paulo, o coordenador passa a ser o pilar do processo de formação de professores na escola, atuando como gestor, implementador de políticas que visam melhorar a qualidade de ensino (SÃO PAULO, 2007b).

Esta Resolução 88, de 19-12-2007 (SÃO PAULO, 2007b), após apontar o Professor Coordenador como implementador da política de qualidade do estado, traça alguns objetivos, definindo qual seria a sua função:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho (SÃO PAULO, 2007b, s/p).

Como na rede municipal investigada, o coordenador pedagógico tem posição fixada fora da escola, é a figura do orientador pedagógico, que está fixado na escola, que nos interessou na pesquisa realizada. Segundo as informações do Diário Oficial do Município de 31-12-2010, são quatorze as atribuições do orientador pedagógico. Dentre elas destacamos as funções de coordenar a elaboração, a sistematização, a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional e subsidiar a implementação da proposta curricular da unidade educacional, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e as políticas educacionais da SME; orientar e acompanhar o planejamento e a

execução do trabalho educativo das equipes docente e de monitores; orientar e acompanhar o processo de ensino aprendizagem e a aquisição de materiais pedagógicos; promover ações e projetos de incentivo à leitura; orientar, coordenar e acompanhar a avaliação processual dos alunos e os registros e a prática pedagógica dos profissionais da unidade educacional.

Diante de tais atribuições, consideramos que é o orientador pedagógico a figura que mais diretamente está relacionada com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do município investigado, sendo o responsável por diversas ações envolvendo o Projeto Pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas dos professores. Por essa razão, a pesquisa teve como participantes os orientadores pedagógicos das escolas do município investigado.

A pesquisa

A primeira etapa da pesquisa envolveu a identificação e a localização das escolas de ensino fundamental da rede educacional investigada. Todas as informações necessárias - endereço, telefone e e-mail - foram obtidas pela internet. Na sequência, o primeiro contato com as escolas foi realizado por meio de telefonemas, informando sobre a pesquisa, bem como sobre a autorização dada por dois setores vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Tínhamos a intenção de saber se o PLE havia sido implantado nas escolas e ainda agendar dia e horário para realizarmos entrevista com o coordenador/orientador pedagógico. Na verdade, toda a rede municipal de educação do município investigado participa do Programa, por meio do convênio Estado-Município. Muitas dificuldades de contato com o orientador pedagógico foram enfrentadas, em razão da intensa rotina de trabalho, de licenças saúde e ainda a inexistência desse profissional em algumas escolas. Nesses casos o diretor é que seria a pessoa a participar da pesquisa. Diante disso, optamos por realizar diretamente as entrevistas ora com o orientador pedagógico, ora com o diretor e, nos casos em que o agendamento da entrevista tornou-se inviável, enviamos o questionário por e-mail. O roteiro de questões foi o mesmo em ambos os casos.

O município investigado tem 40 escolas de ensino fundamental, e todas foram convidadas a participar da entrevista. Dentre estas 25 se dispuseram a participar da pesquisa (62,5%). Foram realizadas 23 entrevistas com o orientador pedagógico ou diretor de escola. Ainda obtivemos respostas de duas escolas via mensagem eletrônica.

Com as demais a entrevista não se concretizou devido à falta de manifestação favorável de seus gestores.

Os dados aqui apresentados trazem informações sobre a análise dessas entrevistas, com dados sobre como a formação de professores foi se constituindo no município. Na sequência, apresentamos dados sobre a inserção do PLE na escola, destacando o processo formativo dos professores no interior de cada uma, dando especial atenção ao espaço destinado às reuniões pedagógicas e os temas mais abordados nessas reuniões, a fim de analisar o espaço destinado à matemática, à alfabetização na língua portuguesa e às discussões sobre as avaliações que as escolas participam.

Aspectos relacionados ao Programa Ler e Escrever na Secretaria Municipal de Educação

No ano de 2010, foi estabelecido um convênio entre o município investigado e o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Educação e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Nele se inseriam ações relacionadas à formação profissional, ao acompanhamento institucional e conteúdo didático para professores e alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de maneira integrada com a rede pública estadual de ensino. Fundamentava-se nos resultados da Provinha Brasil, Prova Brasil, e também uma prova específica do município investigado — elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, onde se constatou um baixo índice de aprendizagem dos alunos dos 1º e 2º ciclos, de maneira especial em leitura, escrita e matemática.

Com esse convênio buscou-se promover o desenvolvimento e fortalecimento de competências profissionais pelas equipes pedagógicas e gestoras das escolas do município, para implantação e acompanhamento do PLE, como também, acompanhar os processos de ensino e aprendizagem nos ciclos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente, foi designado um coordenador geral do município para participar das formações. Este coordenador desenvolveria equipes técnicas para implantação e acompanhamento do PLE: encontros de formação continuada entre o coordenador geral do município e os Orientadores Pedagógicos (OP). O OP seria responsável pelo acompanhamento, avaliação e organização de grupos nas escolas para a formação dos professores nas reuniões pedagógicas semanais, cuja participação era obrigatória. Por

fim, acontecia a distribuição do material do PLE pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Porém, na prática, a formação se deu de maneira diferente. O município ofereceu três Cursos de Formação: a) Ler e Escrever – alfabetização e letramento; b) Ler e Escrever - práticas escolares de leitura e escrita nos anos iniciais; e c) Ler e Escrever - contextualizando a matemática nos anos iniciais. Esses cursos destinavam-se, prioritariamente, aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Cada curso foi organizado para duração de três semestres sequenciais, com início no segundo semestre de 2010 e término em 2011.

Mesmo com a participação sendo remunerada, a procura pelos cursos não foi a inicialmente estimada, provavelmente em função de pouca divulgação dos mesmos.

Seguiu-se então uma nova configuração desta formação: o “Grupo Semipresencial de Estudo ‘Ler e Escrever’ - Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo II - Módulo I”. Também nesta oportunidade a procura não foi a desejada.

Algumas justificativas são possíveis para a baixa frequência aos cursos: nos três casos a adesão era espontânea; a divulgação, segundo os participantes e professores em geral não foi feita de maneira eficiente; e as escolas não se inteiravam, de maneira apropriada, do que era tratado nos cursos. Talvez pela baixa participação de Orientadores Pedagógicos, a efetiva divulgação e apropriação do material não ocorriam.

Esse panorama, provavelmente pouco auxiliou que as escolas fizessem uso fecundo deste programa, muito embora todo o material tenha sido enviado pelo estado à secretaria Municipal de Educação, tanto no que se refere ao material de formação quanto aos livros para os alunos.

O olhar do orientador pedagógico para o Programa Ler e Escrever: ações voltadas para a matemática, a alfabetização e a avaliação

No município investigado, os professores reúnem-se semanalmente em reuniões pedagógicas, coordenadas pelo Orientador Pedagógico (OP). Foi esse espaço que buscamos investigar, pois se constitui em local de formação, cuja responsabilidade de condução é função do OP. A duração média desses encontros é de uma hora e meia e ocorre ou no início ou no término do período de aula. A partir da análise dos dados obtidos, podemos afirmar que primordialmente nas reuniões pedagógicas são veiculados

informes da escola, da secretaria da educação e a abordagem do planejamento de maneira geral.

Os respondentes indicam que alguns temas são comumente discutidos. Há uma marcada preocupação com a alfabetização, com a avaliação, com a indisciplina, com conflitos entre alunos e faltas regulares dos alunos às aulas. Ainda buscam, na troca de experiências e observações dos OP, oriundas do acompanhamento em sala de aula, verificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e como com elas trabalhar.

Alguns OP indicaram que as professoras trazem para as reuniões as vivências de suas classes e as discutem nesses encontros, buscando novas ações pedagógicas e apoiando principalmente os professores iniciantes na carreira. Discutem os projetos interdisciplinares e realizam estudos relacionados às diretrizes curriculares do município. No que se refere à avaliação, são abordados os instrumentos e critérios utilizados pelos professores e percebe-se uma preocupação mais direcionada à Prova Brasil e ao instrumento de avaliação utilizado pelo município. Somente uma das escolas indicou que durante um ano realizou estudos sobre as diretrizes da matemática no município.

Nesses dois últimos anos, tem sido feita com certa regularidade a exploração do material do PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – política pública que envolve todas as escolas e professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Verificamos que nas reuniões diferentes abordagens são discutidas, com a preocupação centrada na sala de aula. No que diz respeito aos temas por nós investigados, as questões relacionadas à matemática e à avaliação da aprendizagem aparecem com menos frequência que inicialmente julgávamos encontrar, em comparação com os aspectos relacionados à alfabetização na língua materna.

A seguir traremos as análises mais direcionadas às discussões nas reuniões pedagógicas, considerando, de maneira mais específica, o espaço reservado para a matemática, a alfabetização na língua materna e a avaliação.

O lugar da matemática nas reuniões pedagógicas

Destacamos que a intenção da pesquisa foi a de verificar os temas mais explorados no âmbito das reuniões pedagógicas destinadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material empírico evidenciou que as reuniões

pedagógicas são espaço de discussão sobre as dificuldades encontradas em sala de aula que se concentram em problemas de comportamento e de aprendizagem. Nesse sentido, tanto a matemática como a língua portuguesa, mesmo que em proporções diferentes, ganham espaço nas pautas das reuniões e as avaliações acabam sendo o pano de fundo. Isso confirma que o cenário atual em relação às políticas de avaliação em larga escala, que medem o desempenho nessas duas áreas de conhecimento, leva a uma polarização das pautas das reuniões pedagógicas. Para uma das orientadoras pedagógicas "nas avaliações externas a escola sempre tem um melhor resultado na área de matemática, então o investimento é sempre na área de leitura e escrita".

Porém constatamos que a língua portuguesa ainda ganha maior centralidade nos encontros de professores, embora de maneira pulverizada. Ela está inserida nas discussões sobre os projetos interdisciplinares e nas reuniões de Conselho de Ciclo. Nos encontros pedagógicos as discussões que ocorrem com maior frequência são as relacionadas às dificuldades dos alunos na leitura e na escrita. O material empírico indicou que as discussões sobre o trabalho com a língua portuguesa acontecem ainda no âmbito das trocas de atividades entre os professores do mesmo ano, nos momentos remunerados de trabalho docente individual.

Nas reuniões pedagógicas coletivas, há um espaço para a socialização de experiências em cursos de formação oferecidos pela rede municipal, que acontecem fora da escola, com adesão espontânea de professores e OP. A maioria dos respondentes ressaltou esse tipo de participação, pois alguns professores não possuem tempo disponível para se atualizar; sendo assim, essa socialização é de extrema importância. Os cursos de formação mais citados foram os promovidos pelo PNAIC destacando a importância das discussões em torno das experiências vivenciadas. Portanto, a socialização de experiências derivadas de cursos de formação continuada tem sido uma preocupação. Inclusive uma das OP citou o uso de site para tal socialização: "Nós temos vários projetos, inclusive o projeto do site que está em desenvolvimento na escola, que o objetivo é socializar as boas práticas porque [...] temos professores que fazem trabalhos ótimos. Mas precisa ser socializado, precisa ser divulgado, porque essa socialização vai ajudar o professor que tem certa dificuldade, então de certa forma vai contribuir com o trabalho de outro professor".

O que observamos é que embora o trabalho com a língua portuguesa ganhe mais espaço nos assuntos pedagógicos, os dados não indicaram uma discussão/reflexão sobre concepções e metodologias mais específicas que possam contribuir para a formação do

aluno leitor e escritor. Fica evidente que as discussões acontecem em caráter emergencial e com pouca intencionalidade. Se estabelecem no âmbito das dificuldades de aprendizagem que surgem, especialmente, nos momentos decisivos de fechamento de nota e decisões de aprovação ou reprovação (Conselhos de Ciclo) e nas trocas de atividades e de experiências de maneira eventual e espontâneas, entre os professores.

Outra informação importante identificada no material empírico é que boa parte das reuniões pedagógicas é destinada aos recados: "as demandas da prefeitura que são muitas, que chegam por e-mail [...] a gente tem que passar pros professores e aí, na verdade, às vezes acaba desorganizado o que a gente planeja inicialmente".

Em relação aos aspectos relacionados à avaliação, em um primeiro momento tentamos compreender a estrutura e a dinâmica do processo avaliativo na rede. As respostas dos OP apontam para a organização de uma semana específica de provas e alguns deles destacam a inexistência de unidade nos critérios de avaliação: "cada professor tem seu critério de avaliação". Há apontamentos sobre a avaliação ser realizada a partir "de atividades de situações cotidianas e de trabalhos específicos e também que a avaliação interna (da escola) acontece em decorrência com o que se espera que o aluno saiba no final de cada ano e em cima disso os professores fazem as avaliações". Somente uma OP se reporta às diretrizes curriculares e avaliações externas: "Ainda tem as diretrizes da rede que tentamos seguir e as avaliações externas; há uma cobrança grande em cima disso, trabalhamos um pouco com a Prova Brasil".

É importante destacar que as escolas pesquisadas são orientadas, desde 2005, a utilizar uma prática de avaliação a partir da perspectiva de que os professores coletivamente definam um conjunto de atividades que funcionem como instrumentos de avaliação de acordo com critérios e objetivos de sondagem (avaliação diagnóstica), visando ao planejamento de ensino, com o objetivo de conhecer os alunos reais. A partir dessa primeira avaliação, o docente junto com outros da mesma série organizam uma descrição de saberes dos alunos a fim de agrupá-los pelos níveis já consolidados. As análises são realizadas trimestralmente e registradas em fichas descritivas. Embora com essa perspectiva de avaliação processual, chamou-nos a atenção o fato de uma OP afirmar que "muitos (professores) ainda têm o pensamento seriado, de que há necessidade de repetir a cada série; ainda é difícil trabalhar com a avaliação dentro de um ciclo".

Quando questionados sobre as orientações de avaliação do PLE, grande parte dos OP mencionou as diretrizes da Secretaria de Educação do município que apresenta a

proposta de avaliação a partir de grupo de saberes, sendo enfatizado por um deles que as avaliações são trimestrais e que “os níveis identificados não são utilizados para classificar e sim para organizar o planejamento”. Os OP que comentaram sobre a interferência do material no processo avaliativo deram destaque à área de língua portuguesa. Uma delas comentou que o material do PLE é “um bom subsídio para a avaliação, principalmente na área da língua portuguesa, pois contribui na formação de conceitos”. Outra disse que “o material demonstra maior clareza de entendimento para as crianças e como o material possui uma sequência de estudo ele também influencia os procedimentos de estudo dos alunos”.

Outros comentários indicaram ainda a influência da forma como o PLE apresenta o processo de avaliação: “ele ajuda os alunos a produzirem textos de maior qualidade; é um material que requer que o aluno coloque em funcionamento seus saberes. Como avaliamos os alunos em cima dos grupos de saberes que eles têm, o material ajuda” E complementa: “ele é compatível com a forma de avaliação. Se for utilizado corretamente ele influencia sim na avaliação, pois se o aluno adquire de uma melhor forma o conteúdo conseqüentemente ele apresentará um melhor desempenho em suas avaliações”.

Pelos relatos apresentados constatamos que para os OP esse material interfere parcialmente nas decisões avaliativas das escolas pesquisadas, principalmente quando articulado com a área de língua portuguesa. O referido programa apresenta orientações para a realização de avaliações diagnósticas com o objetivo de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e também para a realização de intervenções oportunas para a aquisição de novos conhecimentos na área da Matemática e Língua Portuguesa. Embora haja indicativa de avaliação de atividades cotidianas e de grupo de saberes, não encontramos argumentos de que a avaliação deva se prestar para o acompanhamento contínuo das aprendizagens e ao mesmo tempo a tomada de consciência dos alunos sobre seu aprendizado.

O conteúdo das entrevistas também nos revelou dois aspectos interessantes e diretamente relacionados às avaliações: os procedimentos de estudo e o envio das tarefas. Quanto aos procedimentos de estudo utilizados pelos alunos, 88% dos OP afirmaram não saber dizer se os professores os ensinam e qual a interferência do material do PLE. Uma delas disse que pretende observar esse aspecto futuramente. Outra indicou que não discute essa temática nas reuniões pedagógicas. Três OP opinaram de forma mais específica sobre os procedimentos e sua relação com o PLE: “o

material ajuda sim, pois possui uma sequência didática e que se o aluno faltar ele arca com a responsabilidade de acompanhar a sala”; “o material é enviado para casa como tarefa, isso faz com que a criança estude em casa”. Para um terceiro OP, “o material demonstra maior clareza de entendimento para as crianças e como possui uma sequência de estudo ele também influencia os procedimentos de estudo dos alunos”.

Quanto à lição de casa afirmam que são enviadas com regularidade e introduzidas gradativamente no ciclo I. Para um OP o objetivo é que os alunos realizem as tarefas com autonomia e que o envio de tarefas fica a critério dos professores.

Vimos que os OP apontaram a avaliação como um dos temas discutidos nas reuniões pedagógicas, o que denota uma preocupação por parte deles. No entanto, o conteúdo das entrevistas nos revelou que embora se verifique um conhecimento sobre as orientações das diretrizes do município, pouco se comentou sobre a importância da avaliação como um instrumento de intervenção e reflexão da prática docente, auxiliando a tomada de decisões. A observação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança tende a garantir a todos os alunos a possibilidade de vivenciarem experiências de sucesso. Não foi possível verificar, pelos relatos, o papel do aluno e da avaliação como aspectos relevantes para a tomada de consciência de potencialidades de aprendizagem e dos aspectos que precisam ser retomados (HADJI, 2011).

Nossas experiências como docentes que atuam na formação de professores, nos permitem afirmar que nas escolas de Ensino Fundamental um dos comentários presentes nas reuniões é que os alunos pouco estudam e não se dedicam aos seus trabalhos escolares. Pelos dados apresentados sobre a avaliação, consideramos que o coletivo de profissionais da escola, aliado às discussões já realizadas sobre o grupo de saberes, poderia ampliar as discussões incluindo em suas pautas a ideia de organização dos materiais produzidos pelas avaliações e auxiliar na reflexão da prática docente, planejando ações educativas intencionais para o ensino. Também a vivência de estratégias de aprendizagem pelos alunos, tais como realizar um planejamento para as tarefas solicitadas, organizar o tempo e o ambiente, procurar ajuda quando necessário, o que contribui para o aprimoramento dos estudos (SOARES, 2008).

No que se refere ao trabalho com a matemática, poucas foram as evidências encontradas nas respostas dos OP sobre um trabalho programado nos espaços das reuniões pedagógicas. Um dos entrevistados indicou não ter registro sequer de como os professores das turmas de sua escola trabalham com essa disciplina e mostrou-se

preocupado em verificar essa situação. Em três escolas foi indicado que este trabalho é feito nas reuniões por série, e nem sempre acompanhado pelo OP.

Em uma das escolas a respondente declarou que recentemente receberam material do PNAIC relacionado à matemática (referia-se ao uso de jogos) e que outros recursos também são adquiridos pela escola, como por exemplo, os Blocos Lógicos e o Material Dourado. De maneira recorrente, o discurso sobre o trabalho com a matemática nos anos iniciais do ensino Fundamental se ancora na utilização de jogos. No entanto, a literatura disponível a esse respeito, bem como as pesquisas que temos realizado – de maneira especial a que ora apresentamos – indica que esta utilização fica muito em nível de um trabalho lúdico desconectado dos tratamentos de conteúdos a serem explorados na matemática. Em outros casos, resumem-se a uma “apresentação formal” do professor da classe, indicando para as crianças como seria trabalhar com os materiais. Ou, como encontrado em Megid (2013, p. 385), “os professores usavam apenas as ilustrações [dos materiais], sem recorrer ao material físico”.

Como já encontrado nos relatos anteriores, ao serem indagados sobre o trabalho com a matemática, os OP indicavam que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental o foco se instaurava no trabalho com a alfabetização, ficando a matemática para ser abordada, de maneira mais pontual, a partir do 4º ano.

Sobre o trabalho em geral com a matemática, nenhuma abordagem pontual foi registrada. Apenas quando se referiam ao PLE – Programa Ler e Escrever - algumas informações nos foram transmitidas no que se refere ao trabalho com a matemática.

O OP de uma das escolas destaca o trabalho com o EMAI – Educação Matemática para os Anos Iniciais – documento que foi incorporado ao PLE e que traz como foco, como o próprio nome já diz, a educação matemática. Para este entrevistado, o material é ótimo, mas que sua disponibilidade está restrita ao site da secretaria de estado da educação de São Paulo. Ou seja, as escolas não recebem o volume impresso, mesmo tendo a secretaria municipal de educação estabelecido a parceria com o estado.

Para outro OP, o material disponibilizado pelo PLE está aquém em relação àquilo que os alunos estão aprendendo. Tal aspecto dificulta sua utilização.

Outro profissional indica que a escola utiliza o PLE de matemática principalmente com crianças que demonstram dificuldades nesta área, mas apenas para os alunos do ciclo II (quarto e quinto anos do Ensino Fundamental). Na mesma direção, para outro OP, na escola em que atua o material relativo à matemática do PLE só é disponibilizado

para as crianças a partir do 3º ano. Ela pontua que é importante que também haja esse material desde o 1º ano e indica que muitos temas mais deveriam ser abordados.

Um quarto depoimento pontua que o PLE pouco enfoca a matemática. Mas destaca que o material é bom nesta questão, mas precisaria de ser “ampliado”, sem conseguir, no entanto, expressar de que maneira.

O trabalho nos anos iniciais centraliza-se, assim, na alfabetização da língua materna, quer por intermédio dos cursos oferecidos, quer pela destinação do tempo nas reuniões pedagógicas. Isso tanto se deve ao despreparo dos professores no trabalho com a matemática quanto às políticas públicas que intensificam formações e divulgação de material de alfabetização – como é possível evidenciar nos volumes dos manuais do PLE e nos livros de alunos – em detrimento de outras áreas. Infelizmente, o que encontramos nas escolas pesquisadas é um cenário semelhante ao que as pesquisas têm divulgado: a abordagem da matemática (bem como de outras áreas do conhecimento como a História, a Geografia e Ciências) é considerada como coadjuvante.

Considerações

Esta pesquisa se propôs a compreender o espaço de formação que acontece nas reuniões pedagógicas a partir do olhar do orientador pedagógico. Os estudos apresentados nesse artigo apontam para as atribuições no campo da formação continuada desse profissional no interior da escola.

O conteúdo das entrevistas revela uma configuração diferenciada de cada escola no que diz respeito a esse espaço, mas que assinalam para algumas regularidades. O trabalho com a aprendizagem da matemática, por exemplo, ainda ocupa poucos espaços de discussão. E isso provavelmente esteja relacionado com o excessivo foco na alfabetização de língua materna, como já destacado, e também ao despreparo de orientadores e professores na abordagem desta área de estudo. Segundo Guimarães (2003, p. 128) isso ocorre devido à “falta de domínio da matéria lecionada e a seleção de metodologias adequadas que atuem no sentido de tornar mais fácil a aquisição do conhecimento matemático”. Concordamos com a autora que a necessidade da formação contínua dos professores que ensinam matemática se faz necessária para, principalmente, permitir que o docente em um trabalho coletivo com seus pares e OP, durante as reuniões pedagógicas, possa compreender as diferentes formas de aprendizagem, as dificuldades dos alunos a partir da relação entre o que ensinam, como ensinam e o seu próprio processo de formação.

Porém vale destacar que, embora os temas da avaliação da aprendizagem e o foco na língua portuguesa sejam indicados como aspectos de discussão nos relatos aqui apresentados, ainda há a necessidade de se compreender como esse processo pode mobilizar maior intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem e qual o papel do OP, que tem antes de tudo o compromisso com o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e das políticas de formação da equipe de docentes.

Os resultados da pesquisa permitiram também discutir os procedimentos de implementação de programas de formação como o PLE e PNAIC, identificando suas potencialidades e ações ainda a serem concretizadas para a consolidação da escola como um espaço fundamental de formação em serviço de seus professores que consigam romper com a ideia da priorização de uma área em detrimento de outras.

Referências

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo.; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.18(2), p. 171-179, maio/ago., 2013.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.18(2), p. 181-189, maio/ago., 2013.

MEGID, M. Auxiliadora B. A. Permanências e distanciamentos da formação inicial nas primeiras práticas docentes relacionadas à matemática. *ETD – Educ. Temática Digital*, Campinas, SP. vl. 15 n. 2 p.376-394 maio/ago, 2013.

MORAES, Alessandra C. de e OLIVEIRA, Rosa M. M. A. *A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.19(1), p. 35-46, jan./abr., 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De. *O Coordenador Pedagógico e a formação docente: intensões, tensões e contradições*. Estudos e Pesquisa Educacionais. Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 42, n. 147, Dec. 2012

SÃO PAULO (estado). *Resolução SE - 86, de 19-12-2007*. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007a. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM

SÃO PAULO (estado). *Resolução SE - 88, de 19-12-2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM

SÃO PAULO (estado). *Resolução SE - 89, de 19-12-2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM

SOARES, Serafim Fernando dos Santos Martins. *Auto-regulação da tomada de apontamentos no Ensino Básico*. (Doutorado em educação). Universidade do Minho, 2008.