

Capítulo 81 - DOI:10.55232/10830012.81

SENTIDOS NA VISÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Jeime Andreia Davalo Gonçalves e Ricardo Vianna Hoffmann

RESUMO: O presente trabalho, que discute dados gerados a partir de inquietações resultantes do trabalho docente em Instituições de Ensino Superior (IES), apresenta com objetivo geral analisar na voz de professores atuantes em cursos na modalidade presencial, sentidos referentes à atuação da coordenação ou apoio pedagógico nas instituições onde atuam. Nossos objetivos específicos são, a) Conhecer sentidos para o trabalho da coordenação pedagógica relacionado ao aprendizado do acadêmico, na visão de professores do ensino superior; b) Analisar a partir dos dados gerados, compreensões dos professores nas IES referente às atribuições da coordenação pedagógica; c) Destacar, a partir da voz de professores nas IES, situações e momentos em que este profissional recebe auxílio da coordenação pedagógica. Justificamos esta pesquisa por nos depararmos com professores no ensino superior que podem ser vistos como multifacetados, em meio às diversidades e exigências as quais são submetidos (DANA, HEINIG, 2014). Nesse contexto, problematizamos, a partir da trajetória histórica do nosso corpo docente universitário, a compreensão institucional, de que, ao se contratar alguém que sabe fazer, ele, em tese, também saberá ensinar (CERVI, 2014). Para este estudo, a metodologia da pesquisa é qualitativa, fazendo uso de entrevista semiestruturada e pesquisa bibliográfica. Nossos sujeitos, duas professoras atuantes em IES na cidade de Brusque estado de SC, ressaltam como pontos primordiais para atuação da coordenação pedagógica o auxílio, tanto a professores, quanto a acadêmicos diante das diversas situações emergentes nas IES. Contudo, vale destacar nos dados gerados, a orientação, por parte do pedagógico, diante do cumprimento de regras impostas na academia, motivo pelos quais, também, o professor busca auxílio na coordenação pedagógica. Sob a perspectiva sócio histórica do trabalho docente assim como na teoria dos Novos Estudos dos Letramentos, ligamos esse artigo a formação e atuação do professor, cujo trabalho não é neutro, tampouco acabado, e que, por estar em contínua construção, necessita do apoio de profissionais como a coordenação pedagógica. Com base em autores como (LEA, STREET, 2014), (PLACCO; SOUZA, 2006), (DANA, HEINIG, 2014), (CERVI, 2014) entre outros, abordamos a atuação do professor e do apoio pedagógico no Ensino Superior, assim como a relação entre estes profissionais, onde se observa questões ideológicas e relações de poder, como identidade, intencionalidade e posicionamento em meio à diversidade encontrada em sala de aula.

Palavras-chave: Sentidos, Educação superior, Coordenação pedagógica

1 INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa temos como objetivo geral analisar na voz de professores atuantes em cursos na modalidade presencial, sentidos referentes à atuação da coordenação ou apoio pedagógico nas instituições onde trabalham.

O motivo para estudarmos a visão de professores quanto ao trabalho da coordenação pedagógica perpassa pela vivência do professor em sala de aula. Segundo (PLACO, SOUZA, 2006; MORAES, 2010 apud SCHERLEY; MORELL,2006) os desafios enfrentados por este profissional em sala de aula podem gerar algum tipo de frustração diante do idealismo da profissão e a realidade vivenciada.

Nesse contexto, na visão de autores como Dana e Heinig (2014,p.129) “ser professor universitário, atualmente, vai muito além do ato de mediar as atividades de sala de aula”. Estas mesmas autoras mencionam o professor universitário como um “profissional múltiplo e multifacetado, que concilia o eu-professor com o professor-formador, professor-pesquisador, professor-orientador entre outras identidades [...]”(DANA, HEINIG, 2014,p.129), diretamente conectadas ao profissional desses sujeitos.

Outro ponto que vale ser mencionado, é que nas “ nas universidades brasileiras em geral, o corpo docente foi se constituindo por professores pesquisadores ou por profissionais bem- sucedidos nas suas áreas”, conforme expõe Cervi, (2014,p.52). Nos cabe, então problematizar diante do perfil exposto pela autora onde “a lógica que norteia a prática de contratações é a de que “quem sabe, sabe ensinar” (CERVI,2014.p. 52).

Compreendendo que “a docência em todos os seus níveis, é uma atividade que mantém diálogo constante com a história, a cultura, a sociedade, a religião e as instituições, sejam elas privadas ou públicas (DANA, HEINIG, 2014,p.130), menciona-se que o docente que hoje se insere em um “educar para a diversidade (...)” (MORAES, 2010,p. 255 apud SCHERLEY; MORELL,2006,p.8) busca por formação continuada. Essa necessidade de busca, visa o auxílio, respeito e compreensão de outros sujeitos inseridos em uma prática de interação e inclusão diante das diversas singularidades e complexidades expostas em sala.

Sob uma compreensão de que a reação de cada sujeito, inclusive os professores, tem íntima “relação com suas experiências de vida e com o processo de constituição de

sua identidade” (PLACO, SOUZA, 2006,p. 70) e que a visão diante das mais diversas situações varia de sujeito para sujeito nos atentamos a voz dos professores. Vale ressaltar situações e momentos em que eles recebem auxílio da coordenação pedagógica. Justificamos esta pesquisa por nos depararmos com as multifacetadas do professor no ensino superior, em meio a exigências as quais é submetido.

Em um contexto de continuidade, apoio e busca, Dana e Heinig (2014,p.129) mencionam o professor, ao abordar que a “construção identitária desse sujeito é perpassada por diferentes experiências tanto na vida pessoal quanto na vida profissional, em um constante movimento de ir e vir, com trocas simbólicas [...] e ideológicas [...]. Para as autoras, as muitas experiências e trocas pelas quais estes professores perpassam, fazem parte da formação e identidade docente, que é contínua, enquanto sujeitos e profissionais, destacando, que dentre estas trocas, podem ser citadas o apoio e orientação da coordenação pedagógica.

Diante de professores universitários que por vezes não tem uma formação específica que o oriente sobre a ação docente, somando “a inclusão de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e com diferentes formações na educação básica, que tornou o espaço e sala de aula mais plural e mais complexo (CERVI,2014,p. 52) nos questionamos sobre o apoio pedagógico oferecido a estes profissionais que trabalham com a educação.

Inseridos na diversidade existente em sala de aula, cabe “destacar o importante papel do outro no processo de aprendizagem” (PLACO, SOUZA, 2006,p. 76) onde a coordenação pedagógica pode assumir importante função “na formação continuada do professor, quando se dispõe a exercer a escuta, a facilitar a reflexão e as tomadas de decisão (PLACO, SOUZA, 2006,p. 71).

Ainda como foco na atuação do coordenador, Cervi, (2014,p.52) cita a necessidade de existir “[...] alguém mais próximo dos professores, capaz de aproximar do cotidiano dos professores o diálogo com os fazeres e os saberes que atravessam a sala de aula”. A autora defendendo a necessidade de um acompanhamento a esses professores, menciona sobre características deste profissional coordenador, que segundo ela, “deveria ser alguém que não tem como objetivo “ensinar”, mas construir processos de aprendizagem com o outro [...]” (CERVI, 2014,p. 53).

Existe dentro dos meios educacionais, a necessidade de profissionais como os coordenadores pedagógicos, como agentes atuantes no processo de ensino e aprendizagem, compreenderem a necessidade de adaptação e esforço para atender as necessidades oriundas das características desta sociedade heterogênea que chega as salas de aulas.

Conscientes de características que envolvem uma sociedade plural e complexa, nos pomos a pensar sobre articulações e trabalhos educacionais necessários para atender a esta demanda. Também com um olhar sobre esta realidade complexa, Loureiro, Maio e Silva (2010) abordam algumas funções que envolvem a supervisão e acompanhamento da ação docente, mencionando que estas atividades antigamente focavam no controle, hoje destina-se ao auxílio, apoio ao trabalho do professor.

As exigências existentes no meio acadêmico se refletem no trabalho do professor, assim como de outros profissionais que atuam nesse contexto. Questões como normas diversas ou relações de poder, que nem sempre estão explícitas, fazem parte das vivências dentro das universidades, perpassando pelas leituras e escritas, assim como, das atividades diversas existentes na academia (STREET, 2010).

Ainda para (STREET, 2014) as práticas relacionadas a leitura e escrita se relacionam também as relações de poder que estariam permeadas de “significados e práticas culturais específicas” (STREET, 2014, p. 17). Neste ambiente em que o sujeito de insere e as relações de poder ali existentes, interferem na forma que estas pessoas leem, escrevem, realizam suas atividades, tomam decisões e posicionamentos.

A execução de tarefa, cumprimento de metas, é citada por Placo e Souza (2006) ao mencionarem a possibilidade do professor repensar seu trabalho, sua prática, ao se expressar, estando ciente de que é escutado e não julgado.

Esta prática de debater e refletir com o outro, sobre as diversas atividades que envolvem o seu trabalhos, fazem parte de em processo de formação identitária. “Para que ocorra esse envolvimento do professor, é importante que o coordenador pedagógico seja alguém que saiba ouvir , permitindo-lhe tomar consciência de si” (PLACO, SOUZA, 2006,p. 76).

Inquietos diante das múltiplas atividades que envolvem o trabalho docente, com o olhar direcionado ao professor Universitário e suas necessidades, abordaremos o trabalho destes, assim como, desafios enfrentados em sua prática.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Relatamos nesse texto, nossa busca por gerar dados em uma pesquisa, onde utilizou-se pseudônimos para os dois sujeitos, referindo-se ao sujeito A, uma mulher de 36 anos, atuante a 18 meses no Ensino Superior, e sujeito B, uma mulher de 44 anos, atuante a 4 anos no Ensino Superior.

Apresentando características de uma pesquisa qualitativa, onde os dados se apresentam de forma descritiva, gerados a partir do “ambiente natural” Bogdan e Biklen (1994, p.47), utilizamos como instrumentos para geração dos dados a entrevista semiestruturada, onde, a partir do tema escolhido organiza-se perguntas principais que regem a entrevista (MANZINI 2004).

Nossa entrevista semiestruturada gira em torno da caracterização do sujeito pesquisado, formação, idade, tempo de atuação do ensino superior, curso em que atua, assim como a visão deste sujeito sobre o trabalho da coordenação ou apoio pedagógico.

Estão inseridas nesse instrumento de geração de dados três perguntas cruciais sobre as quais se embasam nossas análises de dados, sendo elas: a) Na sua compreensão, quais são as atribuições da coordenação pedagógica? b) Em meio ao trabalho em que você realiza nesta instituição, quais momentos em que o professor recebe auxílio da coordenação pedagógica, de que forma esse auxílio acontece? c) Na sua visão em que situações que você enquanto professor, entende como necessária a participação e apoio da coordenação pedagógica.

Nossa busca por conhecer momentos e situações onde o professor, dentro das IES, tem acesso ao auxílio por parte da coordenação pedagógica, vem também do fato de que no “trabalho do professor, surge uma necessidade de fazer buscas para conferir os referenciais, para repensar os procedimentos que tenham sintonia com sua intencionalidade inicial”(PLACO, SOUZA, 2006,p.74). Vale destacar, que em muitas vezes, para este processo de reflexão, existe a necessidade de outros olhares, do auxílio de outros profissionais em meio a suas atividades, leituras e escritas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com foco no professor no ensino superior, multifacetado, que necessita se adaptar a clientela heterogênea com a qual trabalha, assim como as regras institucionais as quais é submetido, olhamos para os dados dos nossos dois sujeitos. visamos responder nossos objetivos gerais e específicos que vão de encontro a conhecer sentidos para o trabalho da coordenação pedagógica relacionado ao aprendizado do acadêmico. Nesse contexto buscamos a partir da voz de professores nas IES, situações e momentos em que eles recebem auxílio da coordenação pedagógica.

Ao questionarmos estas duas professoras sobre como elas compreendem as atribuições da coordenação pedagógica, visões distintas destacamos em suas respostas:

(01) “ [...] as únicas orientações é referente, basicamente **a prazo, a metas**, e tudo mais né? Então, eu não considero isso como pedagógico, pedagógico, **o fazer, o saber fazer**. Sujeito A. Fonte: Entrevista semi estruturada. Maio de 2018

(02) “[...] ela é essencial dentro do processo acadêmico, por conta de que nós termos muitas situações que a coordenação pode intervir, seu papel, ele é fundamental, inclusive não só de **suporte ao acadêmico, como excepcionalmente também em suporte à docência** [...]”. Sujeito B. Fonte: Entrevista semi estruturada. Maio de 2018

(03) “[...] **a coordenação pedagógica, ela não intervém diretamente, em sala de aula**, não , pelo menos eu entendo, **não no ensino superior** [...]”. Sujeito B. Fonte: Entrevista semi estruturada. Maio de 2018

Podemos observar que no excerto 01, nosso Sujeito A, aproxima as atribuições observadas na coordenação pedagógica dentro da instituição onde atua, ao cumprimento de “ **prazo, [...] metas**”(01), surgindo aí sentidos relacionados a cumprimento de regras, apesar de não considerar este trabalho ligado a função real desta coordenação. Este sujeito compreende que a função da coordenação pedagógica, estaria ligada ao “ **fazer, o saber fazer**” (01) docente, o auxiliar como realizar, como trabalhar os conteúdos, como ensinar aos alunos dentro de suas diversidades, e não apenas cumprir metas.

Observa-se então, que para o Sujeito A, existe uma relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e a visão de Placo e Souza (2006), que relaciona o coordenador pedagógico com o sujeito que ouve, acompanha e auxilia o trabalho do professor diante de seus desafios.

Já o Sujeito B relaciona o trabalho da coordenação mais ao **“suporte ao acadêmico” (02)**, e não ao docente, onde a orientação acontece **“excepcionalmente”(02)**. Ainda para este sujeito B **“a coordenação pedagógica, [...] não intervém diretamente, em sala de aula [...] não no ensino superior [...]”(03)**.

Podemos compreender que na visão deste Sujeito B, existe diferença do trabalho do professor no nível superior e em outros níveis da educação, pois no ensino superior, excepcionalmente, a coordenação não “intervém” em sala de aula.

Este posicionamento do Sujeito B, e se afasta da compreensão, de que existe dentro do trabalho docente, indiferente no nível em que atua, a necessidade de fazer buscas, repensar os procedimentos”(PLACO, SOUZA, 2006). Tampouco cita os benefícios de se ter um apoio profissional, que lhe ouça, que seja “alguém que não tem como objetivo “ensinar”, mas construir processos de aprendizagem com o outro [...]” (CERVI, 2014,p. 53), auxiliando nos desafios em sala de aula.

Quanto aos momentos em que o professor recebe auxílio da coordenação pedagógica a orientação quanto as regras institucionais surgem na fala do nosso sujeito:

(04) **“A questão de conteúdo, de material, (a orientação) está nisso basicamente. A ementa é essa, o conteúdo é esse, né, e você faz né, do jeito que achar melhor as suas aulas e tudo mais, então, é neste ponto, e quando eu iria questionar eu tinha um feedback, mas fora isso, não tinha momentos ao qual eu teria essa coordenação, esse auxílio pedagógico”**. Sujeito A. Fonte: Entrevista semi estruturada. Maio de 2018

(05) **“ [...] eles fazem a reunião com o entendimento de que todo mundo já sabe o que esta fazendo ali, né? ”**. Sujeito A. Fonte: Entrevista semi estruturada. Maio de 2018

O cumprimento de regras e relações de poder surgem novamente na resposta do nosso Sujeito A. Quando esta professora destaca que a orientação gira mais em torno da “ **questão de conteúdo, de material**” (04), “ **prazo, [...] metas**” (01). Podemos assim, nos remeter a aspectos como, exigências, normas diversas ou relações de poder, que nem sempre estão explícitos, mas fazem parte e interferem nas vivências desses profissionais dentro da academia (Street, 2014).

Fora as exigências, quanto as regras, normas e metas, na visão do nosso Sujeito A, as aulas, e práticas aplicadas com os alunos são compreendidas dentro da instituição de uma maneira, onde, o professor domina a arte de ensinar e assim “ [...] **você faz né, do jeito que achar melhor as suas aulas e tudo mais[...]** ”(04).

Esta visão do nosso sujeito pode se aproximar da compreensão de ” (CERVI,2014), onde as instituições partem do pressuposto de que os professores que atuam no nível superior, por dominarem os saberes e conteúdos trabalhados dentro do curso onde atuam, também sabem ensinar e não precisam de acompanhamento ou auxílio neste quesito. Contudo, partimos da premissa de que o professor é um profissional em formação contínua, e que apesar de estarem apropriados de saberes referentes a sua área, os professores que atuam no nível superior, trabalham com a diversidade. Nesse contexto de desafios diversos, por vezes, estes professores, podem necessitar de auxílio de algumas funções que perpassam pela supervisão e acompanhamento da ação docente, em meio ao processo de ensino e aprendizagem, articulações e trabalhos necessários para atender esta demanda, heterogênea (LOUREIRO;MAIO;SILVA; 2010).

Vale destacar que “a docência em todos os seus níveis, é uma atividade que mantém diálogo constante com a história, a cultura, a sociedade, a religião e as instituições, sejam elas privadas ou públicas” (DANA, HEINIG, 2014,p.130). Nesse contexto, o professor hoje, além dos saberes referente a sua disciplina, necessita direcionar seu olhar para as diferenças existentes em sala de aula. Na busca por alcançar o diferente, a necessidade de adaptação, pode perpassar pelo auxílio e acompanhamento de outros profissionais da educação, como o apoio e coordenação pedagógica.

Neste contexto de compreensão quanto aos olhares dos nossos sujeitos, situações em que o professor compreende como necessária a participação e apoio da coordenação pedagógica também podem ser debatidas.

(06) “[...] e eu senti falta, né, dessa coordenação pedagógica, desse pedagógico realmente, de como fazer, né, de qual maneira correta de ensinar, qual o melhor jeito de fazer, né, porque muitas vezes eu percebo muita cobrança, mas sem esse auxílio realmente né? Como se todo mundo já soubesse, todo mundo que iniciasse já tivesse obrigação de saber, como fazer a coisa certa né? [...]” Falta um pouco desse suporte, eu diria”. Sujeito A. Fonte: Entrevista semi estruturada. Maio de 2018

(07) “[...] mas em situações, principalmente, onde o professor precisa de suporte, existe essa intervenção, e também sempre alinhando as atividades dentro da universidade, porque muitas vezes o profissional, ele inicia, as suas atividades, sem necessariamente, saber o que se espera dele,[...] vejo aí também o papel fundamental da coordenação pedagógica”. Sujeito B. Fonte: Entrevista semi estruturada. Maio de 2018

Para nosso Sujeito A, o trabalho da coordenação pedagógica deveria estar mais relacionado ao aprendizado do aluno, direcionado ao professor, no sentido de **“como fazer, né, de qual maneira correta de ensinar, qual o melhor jeito de fazer, né”**(06), apresentando sentidos de auxílio, apoio e amparo, que se aproxima da necessidade de busca, de compreensão sobre métodos e formas necessárias para o trabalho docente, dentro das IES. Estes profissionais se deparam com o diverso, e nesse contexto, um olhar diferenciado como o do apoio pedagógico, pode ser útil (PLACO, SOUZA, 2006).

Este mesmo Sujeito A, se apresenta diante de uma realidade de trabalho, diferente do que ele acredita como ideal, no caso ao invés de orientação sobre como trabalhar, como ensinar com foco no saber do aluno, alega receber **“muita cobrança”**(06), da coordenação quanto a metas e prazos.

O Sujeito B também demonstra sua inquietação com as regras e relações de poder quando afirma que as **“[...] situações, [...] onde o professor precisa de suporte, [...]”**(07) se relacionam a situações onde **“[...]muitas vezes o profissional, ele inicia, as suas atividades, sem necessariamente, saber o que se espera dele,[...]”**(07).

Nessa conjuntura, podemos então relacionar este “esperar do professor”, à sua conduta, postura, cumprimento de metas e regras, e não sobre a metodologia de ensino, visando a aprendizagem. Podemos também relacionar estas cobranças com as relações de poder, que interferem nas práticas realizadas dentro da academia, (STREET, 2010).

A visão de que, o professor que é contratado para atuar no ensino superior, deve dominar as regras assim como, compreender sobre o que é esperado dele, surge na fala de nossos sujeitos quando o Sujeito A destaca, sua percepção de que, para a instituição é “[...] **Como se todo mundo já soubesse, todo mundo que iniciasse já tivesse obrigação de saber, como fazer a coisa certa né?**”(06) e do Sujeito A, “[...] **muitas vezes o profissional, ele inicia, as suas atividades, sem necessariamente, saber o que se espera dele, [...]**”(07).

Nosso Sujeito B, menciona anteriormente, que o apoio pedagógico, não interfere em sala, um dos espaços onde o aprendizado de constrói, mas foca em sua fala, a necessidade de auxílio da coordenação pedagógica, na orientação do professor. Em nosso ver, esta orientação da qual o sujeito se refere, tem sentidos ligados as relações de poder ali existentes, sobre “[...] **a coisa certa [...]**”(06), na visão institucional. Segundo dados apresentados pelo Sujeito B, assim como para o Sujeito A, podemos interpretar que existe uma perspectiva dentro da universidade, onde o professor se vê exigido a se adequar aos padrões esperados e regras, contudo, nossos sujeitos não mencionam nesse contexto o aprendizado do acadêmico.

Esta visão de homogeneidade, quanto as expectativas institucionais, se interliga a compreensão que se observa em meio aos trabalhos na universidade, a de que **“todo mundo [...] já tivesse obrigação de saber, como fazer a coisa certa né?”**(06), podendo assim ligar **“esta coisa certa”** as regras, metas e posicionamento esperados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do nosso objetivo geral, que visa apresentar sentidos quanto ao trabalho da coordenação ou apoio pedagógico na visão de professores nas IES, podemos destacar o surgimento de sentidos que se referem a apoio e auxílio, assim como as relações de poder existentes na academia, que interferem diretamente nos trabalhos e atividades dentro da universidade. Contudo, observa-se que para o Sujeito A, que os sentidos relacionados a apoio e auxílio, se relacionam a visão do que ela espera do trabalho da coordenação, que é diferente do que essa professora aponta ter encontrado dentro da instituição, ou seja, um trabalho da coordenação que mais se aproxima da cobrança quanto a regras e metas.

Já o nosso Sujeito B, também demonstra sentidos relacionados a apoio, quando se trata da coordenação pedagógica. Porém, como esta professora nos dá indícios de

compreender o trabalho da coordenação mais ligado ao acadêmico do que ao docente diretamente, ela aponta que a orientação do apoio pedagógico em seu ver, acontece quando o professor ainda não conhece o que se espera dele na academia, ou seja, quando ele ainda não compreende as regras a serem cumpridas, neste contexto, também se relacionando as relações de poder na universidade.

Quando tratamos da compreensão de professores nas IES referente as atribuições da coordenação pedagógica, observa-se também uma relação entre o que a atuação da coordenação e as relações de poder, onde este pedagógico, tem seu trabalho mais relacionado a metas, prazos do que as aulas do professor, suas formas e métodos de ensino, visando a aprendizagem acadêmica.

Diante do apresentado, quanto a situações e momentos em que os professores recebem auxílio da coordenação pedagógica, observou-se na fala dos nossos sujeitos, orientações não direcionadas a sala de aula. Os professores são orientados sim, mas sobre questões institucionais, de conteúdos, e prazos, existindo a compreensão de que dentro da sala de aula, este profissional domina sua prática.

Esta visão nos inquieta, diante da diversidade em sala de aula e da necessidade de formação continuada do professor. Nesse contexto problematizamos o fato de que o professor apesar de estar apropriado de saberes referentes a sua área, lida com desafios diversos, e por vezes, pode necessitar de auxílio de outros profissionais, em meio ao processo de ensino e aprendizagem. Por estar imerso em um espaço, onde lida com a heterogeneidade, necessitando apresentar-se multifacetado, dinâmico e aberto ao novo, este profissional é submetido a exigências, e por vezes, pode sentir falta de uma orientação, sobre seus métodos, conforme nossos dados também apontam.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto. Porto Editora.1994.

CEREJA, William in BRAITH, Beth. **Bakhtin: Conceitos- Chave**. São Paulo. Contexto. p. 201,220. 2007

CERVI, G.M. Docência no Ensino Superior : **Experiência, Experimentação?** P.51-60 in CERVI, G.M; RAUSCH, r.b (ORG) Docência Universitária: Concepções, experiências e dinâmicas de investigação. Xanxerê. Meta Editora, 2014 238p.

CORREA, SHIRLEI DE SOUZA. **A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino catarinense: a implantação do cargo.** X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. Fonte: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/436-0.pdf acesso 06-05-2018

DANA, C.L; HEINIG, O.L.O.M.**Docência na universidade uma profissão dialógica e multifacetada.** P.129 a140 in CERVI, G.M; RAUSCH, r.b (ORG) Docência Universitária: Concepções, experiências e dinâmicas de investigação. Xanxerê. Meta Editora, 2014 238p.

LOUREIRO, A; MAIO,N.L; SILVA, H.S. EDUSER: **Supervisão Pedagógica A supervisão: Funções e Competências do Supervisor** revista de educação, EDUSER: Revista de educação, p. 37-51, 2010.Vol 2(1), 2010 fonte: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3447/1/46-151-1-PB.pdf> acesso: 19-09-2017

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2237/1505>> Acesso: 06 jul. 2015.

MANZINI, E. J. Entrevista Semi-estruturada: **Análise de objetivos e de roteiros.** In Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos.2, 2004, Baurú. A pesquisa qualitativa em debate. Anais ... Bauru. USC, 2004.CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6.10p.Fonte:http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estrutura da pdf. Acesso: 01 de junho de 2015.

MARTINS, H. H. T. S. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, H.H.T de S. Metodologia qualitativa da pesquisa. Educação e pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2010
(Coleção Práxis) in SCHLEY, C.A; MOREL, J.C. OFFIAL, P.C. Licenciaturas em Foco.
UNIASSELVI, 2016

MORETTO, V. P. **Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de
competências**.3 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **A aprendizagem do adulto professor**. São
Paulo: Loiola, 2006. p.95.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no
desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo, Parábola, 2014.

QUANDO A DUALIDADE DO PAEBES DENUNCIA A FARSA DO BÔNUS DESEMPENHO

Daniel Barboza Nascimento

RESUMO: No estudo dos resultados do Paebes e sua relação com o bônus desempenho na rede estadual do ES, no Ensino Médio do município de Vitória - ES, nos é imposta uma análise crítica por disciplina, escola e o conjunto das escolas e disciplinas. Assim, nossa postura exige um método: olhar por dentro, observar a dinâmica própria (nível de descrição) e, na sequência (nível analítico), fazer a crítica necessária relacionando os resultados com as condições socioeconômicas e os critérios de bonificação. Estamos diante de “novas” formas organizativas em que o controle (e, nos parece, também, o sentido) do projeto pedagógico e ação dos professores encontram-se FORA da escola, numa espécie de "gerência-científica". Os frutos do ranqueamento e de seu superlativo, a bonificação, associados aos processos, igualmente perversos, de intensificação do trabalho pedagógico, têm buscado impor um novo tipo de trabalho ao trabalhador na educação. Em busca de uma desmitificação possível, estamos propondo uma agenda de pesquisa que, de certo modo, já iniciada: desmontar o discurso das Avaliações em Larga Escala e as bonificações relacionando as condições socioeconômicas.

Palavras-chave: Avaliações em Larga Escala. Ranqueamento. Bonificação. Paebes. Política Educacional