

FABIA GRAVINA VIEIRA ROCHA

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICOPEDAGÓGICO:
(IN)CONGRUÊNCIA ENTRE O PLANEJADO E O REALIZADO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná.

Professora orientadora: Sônia Guariza Miranda

CURITIBA
2009

Dedico esta monografia a todos os professores que realizam seu trabalho com amor, empenho, responsabilidade e qualidade. Que acima de tudo desejam iluminar mentes e corações, que enxergam desafios como novas oportunidades, que lutam, resistem e contribuem para uma real e significativa mudança na vida de seus alunos, sentindo ao final de cada ano letivo o sabor do dever cumprido.

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo o que Ele tem me proporcionado.

À minha querida mãe, pelos incentivos e palavras tão doces.

A todos os profissionais que prontamente colaboraram para a realização desta monografia.

À minha querida professora orientadora, Sônia Guariza Miranda que prontamente me recebeu e atendeu a todas as minhas dúvidas, muito contribuindo para a concretização deste trabalho.

Ao meu marido que me incentivou e muitas vezes cuidou de nosso filho para que este sonho pudesse ser realizado.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

VÁSQUEZ (1990, P. 206)

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada por dúvidas que permaneceram quando da conclusão do estágio supervisionado em organização do trabalho pedagógico escolar na graduação em pedagogia por nós realizado, na mesma escola ora investigada. Tais dúvidas foram retomadas no curso de especialização que determinou o presente trabalho, tornando-se objeto desta investigação.

Ao desenvolvê-la tivemos como objetivo analisar e refletir de que forma é feito o planejamento do processo ensino-aprendizagem, como este tem se efetivado e se é congruente com as concepções descritas no Projeto Político Pedagógico de uma escola Estadual no município de Curitiba. O procedimento de pesquisa adotado foi o estudo de caso tendo como fonte a pesquisa de campo. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores, equipe de direção e equipe pedagógica, além de observações e análise documental. A pesquisa permitiu analisar e refletir sobre como o processo de elaboração do planejamento e suas congruências com o Projeto Político Pedagógico da escola, interfere diretamente no processo de ensino/aprendizagem. É através da análise do planejamento que podemos ver as concepções por ele expressas, suas concepções de mundo, de cidadão e de cidadania e confrontá-las com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Palavras-chave: **Planejamento. Projeto Político Pedagógico. Educação. Prática pedagógica.**

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I	01
1.1 INTRODUÇÃO	01
1.2 JUSTIFICATIVA	03
2 CAPÍTULO II	07
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	07
3 CAPÍTULO III	15
3.1 PESQUISA DE CAMPO	15
3.1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	15
3.1.1.1 Objetivo geral	15
3.1.1.2 Objetivos específicos	15
3.1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	15
3.1.2.1 Concepção de pesquisa	15
3.1.2.2 Instrumentos de coleta de dados	20
3.2 CONTEXTO PEDAGÓGICO: O CENÁRIO E OS COLABORADORES	20
3.2.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	20
3.2.2 O CURRÍCULO E O PAPEL DA ESCOLA	20
3.2.3 PLANEJAMENTO: DIRECIONANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
APÊNDICE A	40
APÊNDICE B	41
APÊNDICE C	42
APÊNDICE D	43

CAPÍTULO I

1.1. INTRODUÇÃO

Hoje, na sociedade capitalista, complexa e contraditória em que vivemos a educação é vista como ferramenta essencial às transformações necessárias para uma vida igualitária e democrática. Nessa perspectiva, a educação escolar precisa ser vivida em um ambiente que propicie esta prática. No ambiente escolar, o processo igualitário democrático precisa caminhar com a qualidade educacional, política e vivência social, de modo congruente a tal perspectiva.

Do ponto de vista objetivo, as escolas encontram-se diversas vezes estruturadas de modo fragmentado, onde conteúdos, métodos e avaliações são decididos por instâncias superiores da gestão do sistema ou da escola, sem uma participação democrática dos demais envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Como promover na escola transformações que reforcem a organização de um poder popular em oposição ao vigente? Segundo Fleuri (1992, p.31), “por estar sob controle do Estado e das classes capitalistas, o sistema escolar por si só não tem força suficiente para provocar transformações no sistema social de poder.” Para Fleuri (1992), as mudanças no sistema escolar só serão possíveis desde que articuladas com mudanças na estrutura econômica e política. Assim, o desejo de transformar a sociedade e o sistema educativo, é uma utopia¹ necessária que embora não produza efeitos de transformações estruturais, busca brechas para desenvolver projetos vinculados aos movimentos populares e aponta caminhos para a superação da situação atual. Buscar essa idealização do real é parte fundamental a ser descrita no projeto políticopedagógico da escola, que deve ser garantida através da efetiva participação de todos os envolvidos no trabalho educativo. Assim, plano de ensino e proposta pedagógica devem estar em perfeita sintonia, devem se complementar. O planejamento é a mediação entre plano e ação, teoria e prática; articulador do processo educativo.

¹ O termo utopia tem aqui o significado de uma realidade buscada ainda não viável, mas passível de concretização.

Sabe-se que é função da escola proporcionar a apropriação do conhecimento socialmente construído. Mas como têm sido viabilizada a apropriação desse conhecimento?

O saber sob responsabilidade da escola encontra-se fragmentado (por disciplinas) e muitas vezes distanciado do cotidiano dos alunos, o que acaba os desmotivando e dificultando uma melhor compreensão da realidade. Para Fleuri, “a fragmentação do saber e seu distanciamento da realidade vivida, tornam o conhecimento elaborado acessível apenas a especialistas...” (1992, p.37).

A educação não pode ser uma educação “bancária”. Paulo Freire (1987,p.59) compara a relação pedagógica com uma relação bancária, onde o saber é comparado ao dinheiro, o professor dono do saber, portanto dono do dinheiro e o aluno é a conta em que será depositado o “dinheiro”, visto assim como mero receptor de informações. Para Fleuri, quando utilizamos essa prática de falsamente transmitir conhecimentos, estamos “coisificando” o saber.

A aprendizagem significativa ocorre quando as pessoas incorporam conhecimentos a partir de suas necessidades e num contexto concreto, sem, contudo prescindir da apropriação do conhecimento científico universal, ferramenta fundamental de análise da realidade. Para isso é necessária uma relação dialógica e democrática na construção do saber. O professor precisa fazer conexões do saber elaborado com o saber cotidiano, com o real; sabemos que toda teoria é elaborada a partir e em função da prática. O diálogo e a participação também ocorrem em função dos problemas que emergem da prática, da vida cotidiana, tornando-se objeto de conhecimento. Na busca de resolver problemas, a troca de experiências faz com que se construam novos conhecimentos. Assim é possível construir uma prática educativa vinculada ao real, crítica e democrática.

A qualidade do ensino está diretamente ligada à efetivação da proposta contida no projeto político-pedagógico de cada escola, sem evidentemente desconsiderar outros determinantes macro-sociais como por exemplo as políticas governamentais que são colocadas sobre a escola. É de suma importância criar relações pedagógicas participativas e críticas, estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, elaborar metas e acompanhar sua implementação prática, estimular a participação e a reflexão de todos os envolvidos no processo educacional sobre a escola que se deseja ter e a que realmente se

tem para que todos possam contribuir na reconstrução de uma escola necessária a atender demandas sociais e político-pedagógicas detectadas pela comunidade da escola.

O presente processo de investigação pretende compreender como o projeto político-pedagógico se interrelaciona com a prática educativa e suas possibilidades de intervenção na sociedade, produzindo novos conhecimentos que venham a contribuir para as relações de planejar, pensar e construir a escola.

1.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa foi motivada por dúvidas que permaneceram quando da conclusão do estágio supervisionado em organização do trabalho pedagógico escolar na graduação em pedagogia por nós realizado, na mesma escola ora investigada. Tais dúvidas foram retomadas no curso de especialização que determinou o presente trabalho, tornando-se objeto desta investigação.

Estamos vivendo em processo de grandes transformações, onde a globalização e a era da informática causam grandes impactos na vida do ser humano, fazendo surgir uma nova relação entre ser humano, conhecimento e trabalho. As informações chegam e saem com rapidez, a internet diminui as distâncias, criando uma nova realidade. A educação não pode ficar alheia a este processo, deve-se repensar dinâmicas curriculares frente a tanta informação.

Para Sacristán (2000, p.48 e 53) “as novas tecnologias ilustradas não substituem as práticas culturais (leitura, escrita), mas partem e necessitam delas: criam possibilidades aos leitores-escritores; poderão modificá-las, mas não anulá-las”. O autor acredita que apenas os bons leitores, podem extrair-lhe suas melhores possibilidades; apenas sabendo escrever, pode-se participar delas. Essas tecnologias modificam a experiência de leitura e de escrita (por exemplo, o correio eletrônico estimulou a prática de escrever cartas, que o telefone quase extinguiu), ou produzem outras experiências de leituras que não tem que anular as já existentes. Sacristán (2000) conclui que essas novas tecnologias são possibilidades que somam, em vez de subtrair. Trabalhar com essa nova realidade é o grande desafio da escola pública. A escola deve acompanhar estas novas mudanças,

adaptando-se a essa nova realidade, abrindo espaço para a seleção e redefinição dos conteúdos, privilegiando os que venham atender as reais necessidades dos alunos. Bem como sua aplicação metodológica deverá formar cidadãos decisivos e criativos. É importante que o conhecimento seja algo útil, intrigante, que favoreça questionamentos e a busca para conexões e soluções, dinâmico, contextualizado, significativo, prazeroso, que vise a transformação e não a pura e simples memorização. O aluno precisa pesquisar e não encontrar tudo pronto, precisa construir e reconstruir o conhecimento. O processo educacional necessita priorizar a construção, a práxis, o contínuo movimento entre teoria e prática, formando sujeitos que tenham as características exigidas para a sua plena participação social. A escola precisa construir um currículo escolar que permita um eixo integrador entre pensar o passado, suas relações com o presente, fazendo uma projeção no futuro. Fazendo rupturas e construções, procurando verificar o que precisa ser renovado, o que deve permanecer evitando um currículo pauperizado e com contradições entre sua concepção e sua ação!

Conforme afirma Sacristán (2000, p.43) a escola quando assume um compromisso com a educação deve ressaltar a condição de reconstrução psicológica realizada pelo aluno, verificando qual é a significação do conteúdo adquirido por ele. “Densidade do aprendido, significação e atração pelo saber serão os três pólos da pedagogia moderna para estabelecer programas, formar professores, desenvolver métodos”. Mas não somente isso, a escola deve também formar sujeitos capazes de uma análise crítica da realidade que lhes permita buscar a transformação social sempre que esta realidade se mostrar incapaz de contemplar com justiça e igualdade de oportunidades todas as classes e grupos que a constituem..

Há que se considerar que as relações que acontecem numa escola são estabelecidas por sujeitos diferentes que vivem em contextos diferentes e, portanto é necessário considerar as experiências de vida, elementos sociais, históricos e culturais e todos os aspectos que envolvem os sujeitos do processo sem, entretanto incidir num localismo cultural que desconsidere a totalidade de elementos que constituem a realidade. A construção do projeto políticopedagógico deve levar em conta as inúmeras transformações ocorridas na sociedade e construir uma prática que considere a realidade

cotidiana, as experiências, englobando a tecnologia atual e o saber sistematizado; isso exige compromisso.

Muitas vezes, no âmbito escolar os professores simplesmente aceitam e perpetuam o que já está pronto. Os conteúdos escolares devem estimular a autonomia do pensamento, as instituições escolares devem propiciar meios para trocas de informações. A escola, como aponta Sacristán (2000, p.51) é o lugar para o confronto de argumentos, de descobertas e de vivências. Ela necessita de referências, já que ela própria é também referência para os alunos.

É interessante que os educadores se tornem pesquisadores da sua própria prática, lançando olhares críticos sobre aquilo que fazem e sobre como fazem e pensam. O planejamento do processo educativo precisa ter a prática pedagógica como objeto de investigação permanente e como meta, buscando a congruência entre teoria e prática.

O professor reflexivo é “aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. “(MIRANDA, 2006, p.132) Tal atitude, a reflexão é considerada indispensável, pois, segundo a autora a prática pedagógica não é apenas uma atividade técnica, mas sim uma atividade prática, daí a necessidade de formação de um professor reflexivo.

Para a autora (MIRANDA, 2000, p. 57 *apud* MARLI ANDRÉ, 2001, p.56) a problemática do professor reflexivo trata das relações de conhecimentos acadêmicos e práticos. Sem teoria não há emancipação. O que temos hoje é uma formação elitista, pragmática e fragmentada.

A autora em suas duas obras chama a atenção para a necessidade de uma reforma curricular para que se possa garantir uma formação teórica sólida do professor pesquisador (formação inicial e continuada) para que em sua pesquisa não haja prevalectimento da prática sobre a teoria, do senso comum sobre o saber sistematizado, correndo o risco de responsabilizar o próprio professor pelo seu insucesso, confirmar uma prática adaptativa aos problemas existentes, reduzir a real reflexão crítica ou mesmo impedir uma maior discussão teóricoprática.

Conceber a prática pedagógica como prática reflexiva e não como uma atividade meramente técnica, requer que os docentes apropriem-se de saberes que vão adquirindo em processos reflexivos através do diálogo com outros profissionais e do diálogo com as teorias. Neste sentido, percebe-se a importância da formação de um professor reflexivo,

capaz de analisar sua própria prática no sentido de formar cidadãos críticos e atuantes e não simplesmente a transmissão/apropriação do conhecimento socialmente produzido. Para tal percebe-se a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada a fim de que haja sólida formação teórica, valorização do professor, criar políticas educacionais que combatam as desigualdades e a exclusão, possibilidade de trabalho mais adequadas disponibilizando ferramentas para que os professores possam manter uma postura reflexiva e crítica de sua prática para então aprimorá-la em prol de um bem maior a todos que dela desfrutam.

Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir para o processo de reflexão sobre como tem sido construído o projeto políticopedagógico, como tem sido vivenciado e sua congruência entre o proposto e o feito em uma escola pública estadual. Análises realizadas com docentes e equipe pedagógica deram um norte para o trabalho, a partir das concepções de ser humano, sociedade e processos de ensino/aprendizagem definidos pelos pesquisados e sua prática educativa. Buscou-se dessa forma apontar caminhos para uma maior reflexão na elaboração do planejamento a fim de que este seja congruente com o proposto no projeto políticopedagógico, com as mudanças ocorridas na sociedade, que permita uma troca de experiências e conhecimentos, que incite a reflexão, a contextualização e a problematização.

CAPÍTULO II

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A conquista da autonomia da escola é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, sendo esta fruto da ação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, participantes na reflexão do trabalho educativo como um ato político coletivo. É a partir desta prática que o projeto políticopedagógico fundado na reflexão coletiva, constrói metas significantes para uma determinada realidade escolar. Conforme afirma Veiga (1995, p.13) “(...) projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado...Ele é um compromisso definido coletivamente.”

A escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa, visto que a LDB (9394/96, art.12, § I), prevê que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Ainda que o texto de lei citado contenha limites na concepção de “proposta pedagógica” por não incluir o termo “político”, possui, entretanto a assertiva de que cabe à escola a incumbência de elaborar sua intencionalidade educativa. Deve-se, assim, considerar o conceito político do processo de atribuir uma função social ao mero papel de transmitir conhecimentos que é convencionalmente atribuído à escola, para avançar na perspectiva de formação humana multidimensional, não apenas contemplando conteúdos acadêmicos e livrescos, mas conteúdos científicos, humanísticos, políticos e técnicos articulados com a realidade cotidiana. Ao invés de ser apenas uma exigência, o projeto políticopedagógico tem a finalidade de construir coletivamente a identidade de cada escola, porém, na maioria das vezes mais tem se tornado um meio de responder à demanda legal do que fruto de uma necessidade efetiva de conhecimento e transformação da realidade escolar e social.

O projeto políticopedagógico precisa nascer da própria realidade escolar, ser exequível, articulador de todos os envolvidos no processo educativo, sendo construído e reconstruído continuamente. Como afirma Veiga (2005, p.33), “a reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora”. Construído como seu nome mesmo diz, deve ter compromisso político e pedagógico. Torna-se importante construir coletivamente o

entendimento de educação que se deseja, instituindo assim o princípio e prática democrática e participativa, onde todos falam e todos ouvem na livre discussão para a elaboração de princípios e propostas que irão compor o projeto, assim o projeto aponta um rumo, uma direção para o compromisso que se estabelece coletivamente, embora isso na realidade não ocorra de forma tranqüila, pois a escola é também espaço de relações de poder, de tensões e divergências.

O projeto políticopedagógico deve refletir as preocupações da comunidade escolar, assentado numa concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana, coordenando suas ações educativas para que se atinja esse objetivo. O processo de construção do conhecimento precisa pautar-se na socialização e democratização do saber. A análise do processo de construção e produção do conhecimento deve ampliar a compreensão sobre questões curriculares e práticas, visando articular a teoria presente no projeto políticopedagógico com a realidade escolar.

Muito se tem falado sobre gestão participativa, planejamento participativo, mas os resultados na prática não têm se efetivado tal como se propõe. Como todo processo decisório influi diretamente na ação administrativa e conseqüentemente na organização escolar, fato é que algumas (para não dizer a maioria das) escolas têm um mecanismo de controle nas suas decisões exercido pelas gestões centrais do sistema escolar ou da escola, que agendam reuniões com as pautas já determinadas e esperam que os participantes apenas concordem. Veiga (2005, p.21) afirma que “é preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais.” Isso acaba muitas vezes por excluir ou menosprezar a participação dos docentes e da comunidade interna ou externa. Para a escola ser verdadeiramente autônoma, deve refletir sobre a autonomia e democracia, ou seja, inserir a comunidade interna e externa na sua liderança, refletindo sobre as finalidades educacionais da instituição. Muitas vezes o discurso esvazia-se na prática. Se na teoria o professor é autor, mediador, facilitador da ação pedagógica, precisa ser também respeitado como sujeito de decisão e não apenas um mero executor, o mesmo se aplicando aos demais sujeitos envolvidos no processo, como educandos, familiares, funcionários. Também a comunidade externa que apesar de muitas vezes possuir elementos concretos para contribuir no desenrolar do processo educativo,

não é, entretanto, chamada a participar de diversas ações curriculares, como palestras, depoimentos, proposições e projetos conjuntos. Essa cisão ainda ocorre nas escolas e é confirmada por Veiga (2001, p.49); "...separação dos pensadores dos concretizadores, que provoca a cisão entre os que pensam e os que executam".

Sendo a escola compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, torna-se possível sua articulação com a recuperação da sociedade vigente na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação deve ser trabalhada numa perspectiva crítica, indicada no projeto políticopedagógico e efetivada através do trabalho pedagógico. Cabe ao professor, em conjugação de esforços com os demais integrantes da equipe da escola, e com garantias de condições objetivas para a execução de seu trabalho por parte do sistema escolar, conduzir seus alunos para o desenvolvimento de sua criticidade, pois ele será o mediador deste processo dentro e fora da escola. Conforme afirma Veiga (2001, p. 56), "o projeto políticopedagógico na unicidade teoria-prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no interior da escola".

Trabalhar em conjunto para se elaborar o projeto políticopedagógico, é garantir um currículo mais vivo, mais atraente, contextualizado, que permita construir capacidades intelectuais e sociais, incitando a reflexão, a busca, a crítica, para que estes alunos possam enfim ser agentes transformadores da sociedade. Conforme nos afirma Gómez (2000, p. 92), "(...) o objetivo básico de toda atividade educativa é favorecer que os estudantes elaborem pessoalmente o conhecimento e o significado a partir de sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não simplesmente a adquiram". Ainda que consideremos a positividade da assertiva deste autor nos aspectos relacionados à autonomia intelectual do educando, não se pode, todavia deixar de apontar os seus limites pelo fato de secundarizar a importância do conhecimento produzido e sistematizado historicamente pela espécie humana, matéria prima da ciência e condição para o avanço transformação da sociedade.

A escola deve direcionar o seu trabalho, sua prática educativa, embasando-a numa teoria crítica, favorecendo a formação de uma consciência crítica de seus alunos, incitando-os à reflexão, posto que se busca sua possibilidade de inserção transformadora na realidade concreta, possibilidade que só se efetiva pela práxis, ou seja, o processo de

ação-reflexão-ação. A escola que possibilita uma prática educativa crítica, pensa seriamente no seu trabalho e nos alunos que possui, seus interesses e angústias bem como o homem ser humano que pretende formar para a sociedade.

A prática social da escola por ser eminentemente pedagógica, sustenta-se em pressupostos e valores que interferem no tipo de cidadão que se pretende formar. Todo ato pedagógico é um ato político, a escola veicula valores, idéias e práticas sociais. Quando a escola conscientizar-se que através de sua prática pedagógica poderá contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos de sua realidade, poderemos afirmar que seu trabalho realmente se tornará um ato político. A escola não é um mero aparelho ideológico do Estado e reprodutora das relações de dominação social, entretanto, de modo geral, a estrutura dos mecanismos de poder utilizados pelos diferentes setores dominantes da sociedade e pelas instâncias governamentais cerceiam o trabalho escolar mantendo sob o mesmo uma forte influência. Assim, a organização e a prática das escolas não estão imunes à estrutura geral da sociedade e às políticas públicas elaboradas pelo Estado. A administração escolar é orientada por um regime capitalista e exerce uma função política importante para a manutenção da ordem social vigente. Esta vista como exercício de poder exercido pela sociedade e pelo estado através de processos diversos que atuam como mediadores entre os que detêm o poder de decisão e os que não o detêm, contribui para a reprodução das relações sociais de mando e submissão dentro da escola. Busca-se ocultar esse caráter político da administração escolar capitalista tentando apresentar sua racionalidade como “necessidade ‘natural’ ao bom funcionamento das instituições.” (ARROYO, 1979, p. 39) É preciso atentar para o caráter social e político da administração escolar tal qual ele se apresenta na sociedade capitalista e ter claro que não se trata de um processo neutro. A qualidade da educação escolar está, portanto ligada aos interesses políticos do governo. Qualidade sob duas óticas: a primeira como comprometimento na formação de sujeitos históricos, que se apropriam da cultura para construir novas experiências que façam sentido em sua vida e em sua atuação no mundo; a segunda como um comprometimento com a transformação da realidade social, tendo em conta todas as distorções existentes.

Deve-se ter em conta que a questão da efetividade do trabalho coletivo sofre forte interferência das políticas educacionais e das condições de trabalho no ambiente escolar,

pois a existência das precárias condições objetivas de trabalho dificulta a realização de um esforço coletivo. De acordo com Paro (2000, p. 166)

“a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrangem, desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no nível da sociedade global.”

A realidade da escola investigada na rede de ensino estadual, conta com tempo e espaço para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, isto é, um momento regular e um local para o encontro de diferentes profissionais docentes que trabalham na escola para juntos discutirem o fazer escolar, sobre os objetivos da ação pedagógica, bem como para a reflexão de sua atuação para uma ação educativa mais consciente e próxima das exigências de formação dos educandos como sujeitos historicocríticos. Na realidade observada, o espaço para o desenvolvimento desse trabalho coletivo é a própria escola. Contudo, inúmeros fatores corroboram para a ausência ou mesmo fragilização deste trabalho, tais como: baixos salários pagos aos professores que por esse motivo precisam fazer dupla jornada de trabalho, diminuindo seu envolvimento com as instituições escolares nas quais trabalham por conta da sobrecarga de funções; a carência de profissionais nos quadros das escolas (incluindo docentes, pedagogos e técnico-administrativos); rotatividade de professores durante o ano letivo por questões de contrato com a Secretaria de Educação; a reprodução de uma cultura que privilegia o individualismo onde há resistência por parte dos profissionais em dividir dúvidas e experiências; sobrecarga de funções dos (as) pedagogos (as) que acabam por diminuir seu tempo para viabilizar e orientar esse trabalho; entre outros.

Esse momento de troca, tão fundamental para expandir o campo de visão e atuação dos docentes, tornar a ação educativa mais consciente, tem sido relegado ao segundo plano, muitas vezes comprometido com correções de provas e trabalhos, transformando-se num horário de trabalho individual; a ausência de pedagogos nestes momentos era visível visto que havia sobrecarga de funções, muitas vezes resolvendo conflitos e atendendo pais de alunos. Na sociedade capitalista em que vivemos, esse tempo de reflexão e coletividade embora permitido não é verdadeiramente autêntico e exequível, pois segue

aos interesses do governo. Para o professor aceitar tais condições de trabalho é questão de sobrevivência e a insatisfação com tais condições é crescente.

A escola em seu conjunto deve assumir os objetivos contidos no projeto políticopedagógico, propiciando a execução dos mesmos. Deve haver congruência entre a teoria e a prática.

O planejamento por ser um dos instrumentos da organização do trabalho pedagógico da escola, permite ao professor estabelecer objetivos, caminhos que vão direcionar sua prática docente tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Este planejamento precisa ser relevante, significativo e exequível, devendo articular objetivos e conteúdos com métodos que incitem a reflexão, a prática e a crítica nos alunos. O professor deve usar também o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática. Para Masetto (1997, p. 222), “o planejamento é uma atividade de reflexão sobre nossas opções e ações”. Quando o professor investiga sua própria prática, se depara com inúmeros fatores determinantes, descobre aspectos positivos e negativos que devem ser tomados como pontos de partida para o trabalho docente.

É preciso intencionalizar a prática educacional e que esta seja pensada, refletida, construída e reconstruída, que seja uma prática não somente empírica, mas que seja práxis, ou seja, o movimento dialético ação-reflexão-ação numa perspectiva transformadora. É preciso questionar a realidade para então promover mudanças. Nesta perspectiva, Veiga (2001, p.59) afirma que “precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o ensinar e o aprender que realizamos até hoje em nossas instituições educacionais”. Ou a escola questiona buscando uma sociedade democrática ou se cala reproduzindo a lógica do sistema.

Podemos perceber que ainda coexiste uma educação reprodutora, que se infiltra na estrutura escolar através de provas, exclusão e competitividade. É ainda muito forte a transmissão dessa perspectiva conservadora, mas não há somente educação reprodutora bem como só educação transformadora, essas duas tendências coexistem numa perspectiva dialética e conflituosa. A transformação social só será possível quando se evidenciarem os conflitos, porém as práticas tradicionais parecem seguir como velhas seguranças: poder, domínio, silêncio. É o currículo oculto. Para Giroux (1997, p 57), o currículo oculto é o conjunto de normas, crenças e valores impostos e transmitidos aos

alunos através das regras que estruturam rotinas e relações sociais na escola, enfatizando a conformidade às regras, passividade e obediência. Uma das mais importantes forças de socialização para produzir personalidades passivas, dispostas a aceitar a estrutura governante. Ou seja, impor a hegemonia dominante através de processos sutis como a escolarização. Escolarização é diferente de educação, pois como afirma Giroux (1997, p 67) ocorre em escolas que servem aos interesses do Estado, entretanto, não se está negando que a escola, como espaço de contradição, pode também engendrar a contra-hegemonia.

Há que se reverter esse quadro que infelizmente está a muitos anos enraizado em nosso sistema escolar. Quais são as possibilidades reais para se efetuar as mudanças que se deseja? Que estrutura as políticas educacionais nos oferecem para que essas mudanças se efetivem? Como a escola pode se transformar num contexto significativo permanecendo distanciada dos problemas relevantes de sua comunidade, com uma estrutura hierarquizada e distanciada do cotidiano de seus alunos? Até que ponto é ofertado um verdadeiro espaço politizante de formação de consciência política dos alunos? Está se educando para reproduzir ou para transformar a sociedade?

Podemos questionar se o projeto políticopedagógico proposto nas escolas é fantasia ou realidade. É uma proposta que não se enquadra na realidade escolar? Por quê? A reflexão sobre o projeto políticopedagógico e o a prática pedagógica, descrevendo-os, problematizando-os, deverá permitir alcançar a raiz de muitos problemas, incitando uma reflexão acerca dos mesmos, propiciando uma contínua atividade de revisão. Esta pesquisa buscou perceber e desvelar os conflitos, limites, avanços e contradições postos pela prática pedagógica, em relação ao que é proposto no projeto. Buscou-se incitar nos envolvidos (no processo escolar) uma reflexão sobre o tema, de forma a reconfigurá-lo numa relação de interdependência e colaboração. Certamente para que isto se aproxime da realidade será necessário todos os envolvidos conhecerem esse documento (projeto políticopedagógico) da escola e elaborarem uma profunda reflexão sobre o mesmo, porque projeto políticopedagógico não é modismo nem documento para ficar no fundo das gavetas dos pedagogos, ele transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diferenciadas, pois é um instrumento de trabalho que indica um rumo em direção a uma educação de qualidade comprometida com a transformação social e que

deveria ser construído coletivamente. Entretanto, são precárias as condições objetivas dentro do contexto da escola para tal processo de conhecimento e análise do projeto políticopedagógico ocorrer, pois, mesmo quando ocorre um processo de construção do projeto políticopedagógico democrático e participativo, há uma razoável rotatividade de professores e funcionários que coloca novos participantes neste cenário. No contexto da participação das famílias também se colocam impedimentos específicos a esta participação, que a escola não domina. E, finalmente no contexto da participação dos estudantes, os demais participantes da escola (professores, funcionários e equipe gestora) ainda tateiam com razoável insegurança no terreno das estratégias de envolvimento deste contingente, temendo provocar turbulências.

CAPÍTULO III

3.1 PESQUISA DE CAMPO

3.1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1.1.1 Objetivo geral

Analisar e refletir sobre o processo de construção do projeto políticopedagógico e sua congruência ou não com a prática educativa

3.1.1.2 Objetivos específicos

- a) Apontar os elementos constitutivos da construção do projeto políticopedagógico de uma escola da rede estadual de ensino fundamental de Curitiba.
- b) Caracterizar a composição da equipe pedagógica da escola investigada e quais são suas propostas de trabalho.
- c) Analisar os dados coletados à luz de concepções teórico-metodológicas que fundamentam o tema.

3.1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1.2.1. Concepção de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida sob caráter qualitativo², sendo realizado um estudo de caso.

² Segundo as autoras (LÜDKE e ANDRÉ *apud* MONTEIRO, 1991, p.28-29) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

Estudos apontam a pesquisa qualitativa como um meio de melhor reflexão sobre a realidade, vem responder ao esgotamento da pesquisa tradicional. A investigação de cunho tradicionalista já não responde aos problemas enfrentados no dia a dia, por considerar demasiadamente a estatística e separar ao máximo o pesquisador do objeto de estudo. Neste aspecto os passos metodológicos seguem uma ordem pré-estabelecida, garantindo objetividade e anotações fidedignas (mostrando a realidade tal como ela é).

De acordo com MONTEIRO (1991, p.27) os paradigmas tradicionais seguem um padrão positivista, preocupados com a quantificação dos resultados, enquanto que a pesquisa qualitativa busca uma maior compreensão dos dados coletados, através da conexão do objeto de pesquisa e pesquisador, sem seguir passos pré-determinados, mas a partir dos dados coletados.

A teoria é de suma importância para a pesquisa qualitativa. A pesquisa é a base da ciência, porém sem teoria não há pesquisa. Este tipo de pesquisa não pode se basear só na coleta de dados, mas sim na reflexão destes com referenciais teóricos. “É importante assinalar que, sem um referencial básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relação ao já conhecido” (ANDRÉ, 1989 p.41).

A teoria deve se articular com os dados reais, auxiliando na tomada de decisões, direcionando a pesquisa. Conforme LÜDKE (1989, p.45) o pesquisador deve interpretar as ações cotidianas do ambiente pesquisado sob a luz da teoria que foi acumulada sobre o tema, permitindo o desempenho dessa tarefa de pesquisa.

Pesquisar qualitativamente implica em conhecer uma realidade, pois não é possível divulgar resultados sem conhecer o cotidiano. A escola que enfrenta problemas, e

1-A pesquisa tem o seu ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O contato direto com o ambiente natural permite ao pesquisador uma melhor observação de como os fenômenos são influenciados pelo contexto do local pesquisado.

2-Os dados coletados são descritivos, incluindo várias fontes tais como fotos, entrevistas, depoimentos, etc. Todos os elementos são considerados importantes e quanto maior o número de elementos coletados, mais facilitará a análise da situação pesquisada.

3-O pesquisador dá mais atenção ao processo que com o produto. Deve verificar como o problema se manifesta.

4-Cabe ao pesquisador capturar qual o significado e a maneira como as pessoas vêem o objeto da pesquisa e as questões que são enfocadas.

5-A análise segue um processo indutivo, ou seja, não existem hipóteses a priori, mas as hipóteses surgem, se definem e se afirmam (ou não) durante o processo da pesquisa a partir da inspeção dos dados.

também os supera, só é conhecida na prática (indo-se a campo). Ela não deve ser desvinculada de um todo social, mas analisada como parte integrante da sociedade. “O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social” (ANDRÉ, 1989, p.42).

Conhecer a realidade, observar e descrever fatos pertinentes à escola são passos de uma pesquisa que deseja compreender as relações expressas no dia a dia desse ambiente. É importante a descrição da realidade para cada vez mais possuir elementos a se analisar; para MONTEIRO (1991, p. 28) é necessário descrever pessoas, situações e acontecimentos, entre outros. Mas observar não é somente anotar dados, pois se trata de uma pesquisa interpretativa, no qual é focalizado o todo, o convívio com sujeitos. “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Deve haver a tentativa de captar a ‘perspectiva dos participantes’” (MONTEIRO, 1991, p. 29).

É através das reflexões dos dados anotados que se torna perceptível o que antes não era. Por meio das anotações e observações percebem-se as expressões, por isso é importante conversar e entrevistar, percebendo pontos que estão implícitos, entendendo as entrelinhas da realidade. “É importante ainda que o pesquisador não se restrinja ao conteúdo manifesto das anotações, mas procure aprofundar-se, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e pontos sistematicamente omitidos” (ANDRÉ, 1989, p.44-45).

Segundo MONTEIRO (1991, p.32) o pesquisador ao realizar a entrevista deve estar atento não só às respostas, mas às atitudes não verbais, como gestos, expressões, entonações entre outros.

A composição do trabalho deve ter critérios de coerência e compromisso, perguntando-nos sempre: realmente ocorreu este fato descrito? Esses questionamentos demonstram um senso ético por parte dos pesquisadores. O comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situam, pessoas têm diferentes percepções frente a um mesmo objeto, por isso faz-se necessário determinar através de um planejamento cuidadoso, o que, como e quando se fará a pesquisa. É importante saber escolher qual método utilizar e qual é o mais viável ou funcional, aquele que venha a se aproximar mais dos resultados que se deseja obter.

Mas toda esta pesquisa precisa ser organizada, deve ser feita análise dos dados, para que os leitores entendam o que escrevemos sobre a realidade. A estética do trabalho deve prender a atenção do leitor do início ao fim, a composição deve ser legível e fiel ao que foi visto e ao que se quis mostrar. É necessário que além da pura e simples descrição, sejam acrescentados mais dados sobre o assunto pesquisado, articulando teoria e prática. “Analisar dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ *apud* MONTEIRO, 1991, p.32). O pesquisador deve organizar o material, relacioná-los, articulando suas descobertas com referenciais teóricos sempre mantendo uma atitude flexível, e de continua busca frente ao ato de pesquisa. A pesquisa qualitativa busca uma maior interação entre o trabalho teórico e a prática, ela se sustenta no ato do pesquisador ir a campo, conhecer a realidade fazê-la perceptível a todos, interpretando-a com base teórica.

A opção pelo estudo de caso decorre do interesse da investigação naquilo que é único e particular do objeto pesquisado. Lüdke e André (1986, p.17) afirmam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” As autoras apontam algumas características que podem delimitar melhor as abordagens através do estudo de caso, quais sejam:

- 1) Visam à descoberta: esta característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas em construção e reconstrução, sendo assim, o pesquisador se manterá atento a todas as informações e descobertas que ocorrerão ao longo da investigação;
- 2) Enfatizam a interpretação em contexto: as ações, as percepções, as falas e os modos de ação dos agentes envolvidos numa investigação, são relacionados ao contexto e a situação específica em que ocorrem;
- 3) Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes;
- 4) Usam uma variedade de informações: a variedade de fontes permite ao pesquisador cruzar dados, confirmar ou rejeitar idéias, bem como descobrir novos dados;

- 5) Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento que tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são fruto de suas experiências pessoais;
- 6) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: a preocupação é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor, permitindo uma variedade de formas de apresentação dos dados de um estudo de caso.

O desenvolvimento de um estudo de caso, de um modo geral, pode ser dividido em três etapas que nem sempre apresentam limites e contornos bem definidos, ao contrário, estas etapas de estudo se superpõem, podendo inclusive, retornar em vários momentos da investigação. Para Lüdke e André (1986, p.22) os estudos de caso começam com um plano muito incipiente, com questões ou pontos críticos que vão sendo delineados com mais clareza à medida que o estudo avança, caracterizando, assim, a fase exploratória. De acordo com as autoras (1986, p.22)

“dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo”.

O segundo momento apontado pelas autoras é o da delimitação do estudo, ou seja, quando o pesquisador se põe a proceder à coleta sistemática de dados, depois de identificados os elementos-chave e os contornos mais precisos do problema. A impossibilidade de explorar todos os ângulos e pontos vista de um fenômeno é que determina a importância da seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte. O terceiro e último momento, análise sistemática e elaboração do relatório, caracteriza-se pela necessidade de junção, análise e disponibilização das informações coletadas.

3.1.2.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta dos dados: análise documental das sistematizações referentes ao projeto políticopedagógico, observações e entrevistas semi-estruturadas com a equipe pedagógica (apêndice A e B), sendo estas com o consentimento dos mesmos (apêndice C), bem como, modelo de planos de trabalho dos docentes (apêndice D).

3.2 CONTEXTO PEDAGÓGICO: O CENÁRIO E OS COLABORADORES DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual das séries finais de ensino fundamental, localizada no município de Curitiba. Para preservar a integridade dos participantes, em momento algum seus nomes serão revelados, não havendo nenhum material que possa identificá-los, garantindo assim total sigilo nas informações coletadas.

A escola estadual pesquisada atende a aproximadamente 1.200 alunos do ensino fundamental (5^a à 8^a) e médio, distribuídos em 30 turmas sendo 15 pela manhã e 15 no período da tarde.

A equipe pedagógica é composta por quatro pedagogas, uma diretora e uma vice-diretora, sendo duas pedagogas para o período da manhã e duas para o período da tarde, divididas uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio.

3.2.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico estão sistematizados e analisados os dados coletados durante toda a pesquisa.

3.2.2 O CURRÍCULO E O PAPEL DA ESCOLA

Diante de uma sociedade que está em constantes transformações, onde se requer freqüentes adaptações, a educação tem função vital, pois saberes acumulados vão se revendo e se atualizando durante a passagem dos anos.

A educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só pode realizar-se em contextos e experiências democráticos. Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública, mas, naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e as práticas de uma cidadania ativa. A escola deve ser um local de construção e reconstrução do conhecimento, sendo fundamentalmente sua função social oportunizar objetivamente a apropriação, pelos educandos, do conhecimento historicamente produzido e sistematizado cientificamente, possibilitando a formação da consciência crítica e contextualizada nos alunos.

O projeto políticopedagógico (2006, p.9) da escola pesquisada afirma que “a formação de indivíduos que tenham acesso ao saber científico, visando o fortalecimento de valores, para o exercício de cidadania plena, com alunos críticos e criativos, são os princípios norteadores da escola”. Para que se concretizem os objetivos propostos no projeto políticopedagógico, é necessário que todos os envolvidos no processo pedagógico tenham conhecimento destes objetivos e que busquem em conjunto um caminho para atingir sua real efetivação. Assim confirma Veiga (1995, p. 13): “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. E é através do planejamento que esses objetivos ganham visibilidade para que se busquem os diversos meios que garantirão que os mesmos se concretizem ou não.

Na escola pesquisada, em relação à questão de número um: Você participou da construção do projeto políticopedagógico de sua escola? Como ele foi elaborado? a resposta dos professores foi unânime: todos participaram. Embora uns com maior participação e outros menos, bem como diferentes contextualizações do que fora tratado nos encontros de elaboração e discussão. Destaque-se que nas respostas referentes à esta questão, as discrepâncias entre os tempos declarados não se configuram como equívocos mas como diferentes formas de participação decorrentes das relações externas destes professores e questões internas da escola: trabalho em outros locais, desarticulação da equipe pedagógica, etc. Diferentes teorias, práticas e pontos de vista foram colocados a disposição do grupo para a construção de uma escola mais igualitária e democrática.

Deve-se questionar constantemente se as escolas estão exercendo sua função social de construir a autonomia intelectual crítica ou se estão reproduzindo indivíduos intelectualmente acríticos. É necessário refletir se as escolas estão aceitando simplesmente de maneira vertical o currículo que lhes chega das esferas superiores de gestão do sistema escolar pronto e acabado ou o reconstruindo juntamente com os demais profissionais da educação. Precisa-se pensar e revisar a concepção que cada escola está propagando em suas práticas. Segundo Weiler (*apud* Sacristán, 1996, p.44) “as regulações curriculares, com as linguagens por elas empregadas, são formas compensatórias de legitimação, embora limitadas, tendentes a substituir, pela via simbólica, velhos procedimentos de intervenção dos estados sobre os cidadãos, neste caso mais diretamente sobre os professores”. A qualidade do processo de ensino, do nível cultural dos professores, dos livros e materiais didáticos, responsáveis por transmitir aos alunos os conhecimentos necessários a sua formação, carregam em si simbologias e mensagens variadas que afetam diretamente todos aqueles que constituem a escola.

O currículo que chega às escolas deve ser revisado, questionado e realimentado pela equipe pedagógica durante os anos que se seguem. É necessário compatibilizar as exigências administrativas colocadas pelas instâncias superiores do sistema escolar e o conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola. Cabe à escola, reformular seu currículo, selecionando e organizando conteúdos que privilegiem temas mais contextualizadores, e superar as suas formas tradicionais de metodologias, buscando uma metodologia que promova situações motivadoras em que o aluno seja estimulado a pensar, pesquisar e não somente reproduzir. Entretanto, ainda que tais prerrogativas sejam absolutamente legítimas, na prática cotidiana da escola é muito difícil garanti-las, pois há uma grande dificuldade em compatibilizar os tempos de participação de cada professor, dadas as suas atribuições externas à escola, num sistema que não vincula o professor no regime de tempo integral.

Essa preocupação aparece no relato dos professores da escola investigada por este estudo, uns com maior ênfase, outros com menor, quando responderam à pergunta de número dois: De que maneira o projeto políticopedagógico é o documento que norteia seu planejamento em sala de aula?

No início do ano discutimos o projeto políticopedagógico e como devemos atuar de acordo com ele, então fazemos nosso planejamento em cima das metas definidas na reunião. (Professora R.)

Projeto e currículo definem como iremos direcionar nosso planejamento. (Professora V.)

Estudamos no começo do ano letivo vários textos de humanização, não violência e aprendizagem crítica. Depois falamos sobre o projeto políticopedagógico onde devemos valorizar e respeitar as diferenças e experiências trazidas pelos alunos e começamos a fazer o planejamento. (Professor H.)

Discutimos as idéias contidas no projeto apenas no início do ano, aí cada um tem que se virar sozinho. Eu construí o currículo e meu planejamento sozinho. (Professor R.)

Fazemos o planejamento em cima do que diz o projeto políticopedagógico, buscamos seguir os conteúdos por ele propostos e elaboramos o planejamento, quando dá em conjunto. (Professora S.)

Percebe-se pelo relato de alguns professores certa consciência da importância da congruência entre o descrito e o realizado. Demonstrando que a análise curricular, a metodologia adotada pelo professor e seu planejamento interferem profundamente na aprendizagem e no tipo de aluno que se pretende formar.

Essa preocupação também apareceu no plano de alguns professores:

Valorizar o trabalho em grupo e a capacidade de ações críticas e cooperativas, contribuindo para a formação cidadã. (Objetivo, plano de trabalho de um docente 2008).

Propor que os alunos expressem livremente suas idéias e as compartilhem com a turma, trabalhos em grupo e atividades de investigação e experimentais. (Objetivo, plano de trabalho de um docente 2008).

Valorizar, respeitar e aprimorar os conhecimentos que os alunos já possuem, adquiridos em experiências cotidianas, confrontando-os com os conceitos aprendidos na escola. (Objetivo, plano de trabalho de um docente 2008).

Ressalta-se a relevância de utilizar diferentes metodologias e recursos didáticos como instrumentos pedagógicos, visto tais mudanças na sociedade atual. (Objetivo, plano de trabalho de um docente 2008).

Utilizar os conteúdos de forma a valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Estes conhecimentos e experiências provenientes das vivências dos alunos poderão ser aproveitados, aprofundados e sistematizados com o objetivo de validá-los cientificamente, ampliando-os e generalizando-os. (Objetivo, plano de trabalho de um docente 2008).

A escola não pode negar a cultura que o aluno traz, mas concebê-la como ponto de partida valioso em seu trabalho, articulando o saber do aluno com o conhecimento científico, tornando os conteúdos mais úteis e significativos. Assim, é imprescindível que os conteúdos ministrados levem a uma reflexão e conseqüente atuação. Segundo Sacristán

(1996, p.53) "não se sabe por saber, mas para produzir, para aplicar". Que este aplicar, não seja levado no sentido de produtividade econômica, de racionalidade mercantil, mas sim significativo para a vida e para a formação do ser humano.

A análise documental do projeto políticopedagógico confirmou que esta também é uma preocupação da escola:

O uso de metodologias diversificadas, o incentivo à pesquisa e o trabalho formativo são prioridades da proposta a fim de contemplar e viabilizar o acesso e a permanência dos alunos na escola pública de qualidade. (2006, p.2)

A pesquisa revelou que muitos professores não conseguem ministrar a totalidade do conteúdo exigido, eles alegam que o tempo é pouco e que priorizam os conteúdos mais "importantes". Esta decisão não deve ser tomada solitariamente e sim em conjunto para garantir a unidade, pois, o que pode ser importante para uns, pode não ser para outros. Para Veiga,

"(...) currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que sustente" (1995, p. 26).

Como então os conteúdos podem ser escolhidos assim, aleatoriamente? Sem uma prévia discussão com o grupo, com a equipe pedagógica, sem fundamentação teórica? Abaixo, o relato de alguns professores:

Às vezes não dá tempo para cumprir todos os conteúdos, é muita matéria e pouca base para os alunos. (Professor M.)

A política governamental não ajuda, é um aglomerado de conteúdos que nem faz diferença no cotidiano deles... Sempre acaba faltando algum conteúdo para dar. (Professora G.)

Final de ano é aquela correria, muitos conteúdos ficam perdidos pelo caminho, assim eu procuro no ano seguinte organizar melhor os conteúdos para priorizar os mais importantes. (Professor F.)

É melhor você dar menos conteúdo com qualidade que muito e nada. (Professor H.)

Analisando melhor essa questão: "é melhor pouco que nada", é necessário refletir quais são os rumos desta educação que perpassa as mãos de docentes que avaliam por si só o que é mais importante ensinar. A questão agora é: entender como esses professores

estão realizando seus planejamentos e quem participa dessa elaboração. Vários professores reclamaram da falta de assessoria pedagógica e pode-se perceber que a razão para tal insatisfação está no fato de haver na escola uma só pedagoga para atender pais, professores e alunos de 5ª a 8ª série. Cabe aqui outra questão: Os profissionais da escola, trabalhando sob condições precárias não podem desenvolver um trabalho de qualidade. É claro que haverá lacunas... e uma delas é o trabalho do professor, que acaba também precarizado sem entretanto se reduzir a qualidade do trabalho do professor ao quantitativo da equipe pedagógica, pois não é este fator que contribui isoladamente para a qualidade do trabalho da escola. Há na prática cotidiana um conjunto de fatores que pode contribuir para uma melhor articulação do trabalho coletivo da escola, e que garantem a adoção de concepções de educação emancipatórias e transformadoras. Estas opções estão ligadas às possibilidades criadas pelo sistema educacional para a formação continuada dos profissionais da escola bem como horários disponíveis para tal, bem como espaços democráticos para as discussões e decisões, onde as posições diferenciadas sejam analisadas com discussões aprofundadas. Assim, afirmam alguns professores:

Nosso horário de permanência é pouco, nós temos trabalhos para corrigir e planejamentos para fazer, nem sempre a gente consegue fazer tudo e ela (pedagoga) só chama a gente para conversar quando tem reclamação de pai ou aluno. (Professora I.)

Olha, eu não gosto de perguntar, não me sinto a vontade, então eu fico na “minha” e faço o que acho melhor. (Professor R.)

Às vezes ela (pedagoga) vem perguntar se alguém precisa de ajuda, mas você vai falar que sim na frente dos outros? (Professora R.)

Só fazemos juntos no começo do ano, todos os professores participam, dentro das normas, mas depois fica mais difícil encontrar os colegas e cada um tem suas obrigações. (Professora G.)

Pouco tempo, horários de permanência que não se compatibilizam com os de outros colegas de áreas afins, falta de apoio pedagógico, insegurança para perguntar e assumir dúvidas, são problemas que se somam num amontoado de situações que põe em risco a qualidade já precária da educação. Essa situação limitante somente poderá ser resolvida através de uma relação dialógica na equipe pedagógica, com reflexões e discussões sobre os mecanismos internos, a fim de reorganizá-los para um melhor

aproveitamento de todos. A presente pesquisa trouxe a possibilidade de incitar reflexões, que ora antes despercebidas ou mesmo postas de lado, agora começam a acompanhar os professores.

3.2.3 PLANEJAMENTO: DIRECIONANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O assunto planejamento no contexto escolar é algo polêmico e muitas vezes indesejável para muitas pessoas. Alguns acreditam que isso é coisa do passado, que já foi ultrapassado ou mesmo que é mera burocracia. Mas o planejamento é peça fundamental no bom andamento das atividades pedagógicas, é ele quem dá um norte, um direcionamento, quem busca garantir a qualidade na execução das tarefas pedagógicas, mas para que isso ocorra é necessário que todos os envolvidos tenham essa compreensão do processo, e tal só ocorre se houver um espaço de aprofundamento nas reflexões coletivas, pois em muitos contextos o planejamento se transforma num documento burocrático que após sistematizado não é mais consultado. Durante a análise documental do projeto políticopedagógico da escola pesquisada, foram localizados dados que levaram a essa confirmação e a preocupação da escola quanto à elaboração do planejamento: “(...) o planejamento deve ser visto como algo necessário e não para cumprir algo burocrático e ficar engavetado” (2006, p. 26), e ainda ressalta que “o planejamento de ensino deve ter a função de reorganizar a atuação do professor, refletir sobre os desafios de sua prática, re-significando assim seu trabalho” (2006, p. 11). Re-significar aqui, significa repensar a prática educativa encontrando novas possibilidades para efetivá-la com sucesso e qualidade. Mas a questão é saber se professores estão realmente re-significando seu trabalho pedagógico, também importa analisar qual tem sido o tempo reservado para esse tipo de reflexão entre os professores, bem como, com quem os mesmos têm conversado sobre suas dúvidas e dificuldades. Para tentar responder essas questões, algumas indagações desta pesquisa foram colocadas aos professores da escola investigada, levando-os a discorrer sobre: como são organizadas suas horas-atividade.

As respostas nem sempre expressaram satisfação, alguns desejavam as horas todas no mesmo dia, outros não, indicando que a equipe da escola não estabeleceu um critério

único para este aspecto, gerando diferentes formas individuais de organizar a hora-atividade, inviabilizando por isso atividades coletivas planejadas.

Meu horário de permanência é todo num dia só, nesse dia eu atendo aos pais, corrijo provas e programo o planejamento. Quando preciso, chamo a pedagoga para tirar algumas dúvidas, mas às vezes ela está em curso ou atendendo pais, aí não dá. (Professora L.)

O horário é organizado numa manhã, as quatro aulas. Eu acho bom porque tem mais tempo. Utilizo esse tempo para fazer pesquisas, montar aulas e corrigir trabalhos dos alunos. (Professor R.)

Minha hora-atividade é toda num dia só, eu não gosto muito porque acumula o trabalho, você tem que fazer tudo num dia só. Preferiria que fosse mais quebrado, dividido entre as manhãs. (Professor M.)

Nosso horário de permanência é pouco, nós temos trabalhos para corrigir e planejamentos para fazer, nem sempre a gente consegue fazer tudo. (...) (Professora I.)

Meu horário é muito quebrado, alguns horários são entre uma aula e outra. Não tenho dois horários seguidos. Acho bom por um lado que tem mais dias para dividir o trabalho e ruim porque nem sempre dá para terminar o trabalho que você começou. (Professora A.)

Poucos professores têm as quatro aulas divididas num mesmo dia, o que ocasiona quebra no trabalho de correção e reflexão sobre seu trabalho. Esse professor muitas vezes trabalha em duas, três ou mais instituições de ensino e chega muito cansado em casa para refletir sobre seu trabalho; a não ser que algo o esteja incomodando e muito. É preciso olhar com mais atenção esse tempo (embora pouco, mas precioso) que os professores estão na escola em suas hora-atividade, é necessário que o pedagogo aproveite esse tempo para falar separadamente com cada profissional a fim de auxiliá-los na sua jornada pedagógica.

A questão número quatro desta pesquisa indagou aos professores: Como é discutido/elaborado o planejamento do processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido em sala de aula? Quem participa deste planejamento? Com que periodicidade?

diariamente () semanalmente () mensalmente ()
bimestralmente () trimestralmente () semestralmente ()

As respostas foram diversificadas, uns afirmavam ser semanais, outros bimestrais. Alguns professores confundiram o conceito de plano com o conceito de planejamento, então lhes expliquei sucintamente cada conceito para que pudessem ter clareza ao

responder a questão. Como se observa pelas respostas, persistiu esta confusão de conceitos, uma vez que a pergunta apresentada pela pesquisa abordou o conceito “planejamento”.³

O plano é feito semestralmente, os conteúdos são discutidos com os colegas das áreas afins. É elaborado em conjunto, depois cada um faz seu planejamento como achar melhor. (Professora L.)

O plano é anual, mas meu planejamento é feito bimestralmente. Sempre faço com os colegas da área, nunca sozinha. (Professora M.)

Faço meu planejamento sozinho. O plano faço semestral e o planejamento faço por bimestre, sempre sozinho. Ninguém vem me perguntar nada, nem para dizer se está bom ou ruim. Mas eu faço meu trabalho, tento fazer da melhor maneira possível. (Professor R.)

Faço o plano dentro das normas do núcleo, uma cópia vai para a pedagoga e uma fica comigo. O planejamento sempre faço junto com outros professores. (Professora J.)

No início do ano fazemos o plano todos juntos, todos os professores participam, dentro das normas do núcleo. Depois nos juntamos para fazer o planejamento. (Professora S.)

O plano é feito anual, no começo do ano. O planejamento é feito por semestre e discutido com os profissionais da área. (Professor N.)

Faço meu planejamento semestralmente, junto com profissionais da mesma área. (Professora A.)

Professores da mesma área participam do processo de elaboração do planejamento, por semestre. (Professora E.)

Apesar de a maioria ter afirmado fazer o planejamento com seus pares, pode ser constatado através da observação que isso nem sempre ocorria.

Questão número cinco: Você acredita que o planejamento do processo de ensino-aprendizagem a ser realizado em sala de aula é importante? Por quê?

Essa questão teve resposta unânime: sim. Sim! Todos acreditam que o planejamento é importante, fundamental para a aprendizagem dos educandos, preparar para a vida social e para o trabalho, promover visão de mundo, valores e cultura. Vejamos algumas respostas que explicitaram as razões da importância do planejamento:

³ Planejamento é aqui empregado como processo amplo de definir intencionalidades. Já Plano de Ensino-Aprendizagem pode ser subdividido, quanto ao nível de abrangência em plano de curso, plano de trabalho, plano de aula, por exemplo a este aspecto pode-se consultar VASCONCELOS, Celso de S. Planejamento: plano de aprendizagem e projeto educativo. SP: Libertad, 1995.

O planejamento norteia o meu trabalho, dá um rumo de onde começar e onde eu consegui chegar. (Professora F.)

O planejamento organiza o trabalho, deixando claro os objetivos que você pretende atingir. (Professor S.)

Faço meu planejamento para me guiar diariamente, seguir os conteúdos que devo dar e quando dar. Anoto tudo, se deu ou não para cumprir o que programei. (Professora R.)

O planejamento aponta um caminho a seguir. (Professora G.)

Ele é toda a organização do trabalho pedagógico, norteia o processo educativo. (Professora M.)

O planejamento é importante para não ficar o conteúdo solto. É preciso amarrar os conteúdos e dar um rumo para a matéria. (Professora V.)

É um norte, valoriza o trabalho, me deixa mais tranqüila e permite atingir a qualidade. (Professora L.)

O planejamento é muito importante para a organização do próprio professor, para seguir o projeto políticopedagógico, ter seqüência nos conteúdos, não suprimir, mas realimentar. (Professor J.)

Em sua essência, os professores sabem da importância do planejamento. Ele está intrinsecamente ligado ao seu cotidiano escolar, norteando o trabalho pedagógico. É importante para o coletivo de educadores refletir sobre a sistemática do planejamento vivenciada na escola, bem como quais problemas podem ser identificados nela. Tentando responder estes e outros aspectos esta pesquisa apresentou aos respondentes a questão de número seis: Que aspectos estão incluídos neste planejamento?

Foi constatada uma razoável dificuldade entre os professores em responder tal questão. Algumas respostas dos professores a esta questão:

1-Sempre coloco conteúdo, metodologia, recursos, avaliação. (Professor A.)

2-Objetivos, recursos, metodologia. (Professora M.)

3-Menos conteúdo com mais qualidade. (Professor G.)

4-Objetivo, proposta, conteúdo, avaliação. (Professora B.)

5-Imagino primeiro o tipo de turma que vou ter, depois faço uma projeção do que vou dar. (Professor L.)

6-Nisso a gente escreve conteúdo, metodologia e avaliação. (Professora D.)

As respostas dos professores encontram-se organizadas no quadro abaixo:

PROFESSORES	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS	PROPOSTA	CONTEÚDO	AVALIAÇÃO	QUALIDADE	TIPO DE TURMA
PROFESSORES								
		X	X		X	X		
	X	X	X					
					X		X	
	X			X	X	X		
								X
		X			X	X		

Pelo quadro acima evidencia-se a seguinte ordem de importância atribuídas pelos respondentes aos oito aspectos indicados pelos mesmos:

- 1º) Conteúdo: 04 respondentes
- 2º) Metodologia: 03 respondentes
- 3º) Avaliação: 03 respondentes
- 4º) Objetivos: 02 respondentes
- 5º) Recursos: 02 respondentes
- 6º) Proposta: 01 respondente
- 7º) Qualidade: 01 respondente
- 8º) Tipo de turma: 01 respondente

Desta sistematização pode-se destacar três aspectos sumamente importantes: a) a não condução do processo de forma coletiva; b) a emergência de critérios subjetivamente definidos; c) a decorrente desarticulação do planejamento e do processo de ensino.

Uma análise do documento contendo a sistematização do projeto político-pedagógico (2006, p.9) da escola pesquisada revelou que a escola demonstra preocupação também neste aspecto:

Sendo o aluno sujeito do processo ensino-aprendizagem, capaz de superar dificuldades, um ser criativo e repleto de possibilidades, deverá encontrar na escola e no educador caminhos que o ajudem a desvendar a realidade, expressar-se definir metas, no processo de descoberta e inserção na sociedade e no mundo atual.

Os professores têm elaborado seus planos de trabalho semestralmente e enviado à pedagoga. Esses planos contemplam (vide apêndice D):

1. Conteúdos específicos
2. Objetivo geral e específico
3. Desenvolvimento metodológico
4. Recursos didáticos
5. Proposta de trabalho para os alunos
6. Critérios de avaliação
7. Bibliografia (no mínimo três obras)

Durante a análise documental realizada por esta pesquisa dos planos preenchidos pelos professores e enviados à pedagoga da escola pesquisada, foi constatado que a maioria dos professores apresentava em seus planos similaridades entre anos diferentes. Alguns planos estavam mais detalhados, contendo pontuações que fazem parte da avaliação do professor, outros eram cópias do anterior (5ª à 8ª), somente mudando a parte dos conteúdos. Alguns estavam incompletos, faltando a parte de desenvolvimento, recursos e proposta, evidenciando ausência de acompanhamento destes planos por parte da equipe pedagógica da escola.. Dentre os recursos didáticos mais utilizados pode se constatar que em primeiro lugar ficaram livros, quadro-negro e cadernos; em segundo lugar o uso do D.V.D e em terceiro lugar jornais e revistas, Dentre as propostas mais significativas, seguem algumas descritas abaixo:

Deixar que os alunos se expressem, se soltem, levantem hipóteses, criando condições para que todos tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades de falar a um grupo, (...) possam ainda, avaliar pontos de vista, aprendam a argumentar em defesa de sua posição e a respeitar posições diferentes da sua. (proposta de trabalho para o aluno, 2008).

Outras atividades como jogos, brincadeiras, etc.poderão acontecer de acordo com o desenvolvimento e a necessidade de cada turma. (proposta de trabalho para o aluno, 2008).

Utilizar jogos quando possível para melhorar o raciocínio lógico e organizar estratégias para solucionar situações problemas. (desenvolvimento metodológico, 2008)

Utilizar textos que permitam a interdisciplinaridade com outras áreas e temas transversais. (proposta de trabalho para o aluno, 2008)

Será reservado um momento diário ou semanal para a leitura livre ou coletiva, na sala de aula. (proposta de trabalho para o aluno, 2008)

Atender individualmente alunos com dificuldades. (metodológico, 2008)

Segundo Gandin (1991, p.16) “o planejamento deve alcançar não só que se façam bem as coisas que se fazem...mas que se façam as coisas que realmente importa fazer, porque são socialmente desejáveis.” O projeto políticopedagógico deve se atualizar e promover essas mudanças. A dificuldade ou mesmo a incapacidade para resolver esses problemas acabam não promovendo uma educação de qualidade.

É de fundamental importância que os professores conheçam e respeitem a heterogeneidade dos alunos, bem como considerar esses dados no processo de planejar e formalizar os planos de ensino.

As questões sete e oito se entrecruzam e nos ajudam a refletir sobre planejamento e prática pedagógica. Questão sete: Qual a maior dificuldade que você encontra ao fazer este planejamento? E questão oito: O planejamento realizado é congruente com a prática de sala de aula e vice-versa? Comente.

A maior dificuldade relatada pelos professores tem sido adaptar os conteúdos e metodologias a cada turma, é onde teoria e prática se confirmam e se confrontam. Essa dificuldade em adaptar conteúdos está intimamente ligada à heterogeneidade das turmas, para tanto é de suma importância que o professor conheça e respeite o ritmo de cada turma, fazendo constantes problematizações com seus educandos acerca dos conteúdos e sua validade histórica, sua potencialidade em reproduzir preconceitos ou visões alienadas da realidade, ou de apontar transformações sociais, durante o ano letivo. Alguns professores reclamaram que não há tempo hábil para passar todos os conteúdos, outros se queixavam da dificuldade em contextualizar os conteúdos.

Minha dificuldade maior é em contextualizar os conteúdos (Professora S.)

A dificuldade está em adaptar os conteúdos ao nível de cada turma, elas são heterogêneas. (Professor M.)

As vezes não dá tempo de cumprir todos os conteúdos, tem muito feriado e sobra matéria. (Professor G.)

A política governamental não ajuda, é pouca base para os alunos, mas isso não interessa, eles querem que os alunos passem sucateando a educação. (Professor M.)

Nem sempre dá para cumprir tudo que foi planejado. Cada turma é diferente. (Professora G.)

Pouco tempo para reunir todas as áreas, deveria ter uma discussão com outros professores mas não há. (Professor D.)

Não existe interdisciplinaridade, acho que isso seria muito bom para nosso planejamento. (Professora S.)

Fazer o planejamento sem conhecer a turma é uma verdadeira dificuldade, depois a gente vai adaptando. (Professor R.)

A burocracia, é um monte de coisas que pedem pra gente sem nenhuma orientação, só façam e pronto. Também depois ninguém vem reclamar. Fica do jeito que dá. (Professor E.)

Percebemos aqui que infelizmente muitas dificuldades não têm tido um apoio pedagógico real, que seja um elemento para efetivar uma educação de qualidade. Essa falta de apoio pedagógico, de discussão e realimentação dos objetivos propostos no projeto políticopedagógico acaba deixando os professores isolados para a definição de objetivos e conteúdos. Esta pesquisa buscou incitar uma reflexão sobre como se dá o processo pedagógico em relação ao planejamento. Se o que é proposto no projeto políticopedagógico se efetiva na prática, se é congruente com esta. Propor reflexões sobre mudanças na organização escolar é uma iniciativa não muito fácil, mas é necessário se propor uma análise mais aprofundada entre os membros do coletivo da escola sobre as reais condições para que essa mudança ocorra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como um dos resultados de suas análises a constatação de que o planejamento do processo ensino-aprendizagem dá visibilidade à intencionalidade do ato educativo e permite uma melhor organização do mesmo, mas não o garante. O que garante é o conjunto de condições objetivas concretas resultante de múltiplas determinações, como: financiamento dos recursos físicos, formação dos trabalhadores da educação, integração da equipe da escola, possibilidades reais da participação dos estudantes, responsabilidades concretas e assumidas pelo sistema que mantém a escola,

mas sobretudo, a clareza da função social da escola por seus membros, bem como sua articulação nesta perspectiva.

Através das entrevistas realizadas com os professores, foi constatada a relevância do planejamento no cotidiano dos mesmos. Embora planejado semestralmente, ajustes são feitos no plano de trabalho do professor de acordo com o andamento das turmas. Apesar de alguns demonstrarem certa insatisfação quanto à sua preparação, a maioria relata ser um instrumento de suma importância em seu trabalho.

Os profissionais afirmam que o planejamento é um norte, um direcionamento para seu trabalho. A pesquisa revelou, porém que alguns desses profissionais acabam repetindo o planejamento de anos anteriores por ser “mais prático”, não percebendo que o planejamento além de direcionar o trabalho pedagógico é uma reflexão sobre o mesmo. Assim, se for somente para repetir planejamentos de anos anteriores, pode-se incidir no risco de práticas reprodutivistas, não condizentes com a função social da escola de formar sujeitos críticos e capazes de contribuir para a transformação da sociedade em uma realidade mais justa e menos excludente. Nem a escola nem o professor devem ser meros repetidores do conhecimento. Diante dessa realidade, se faz necessário recuperar o papel do planejamento como função democratizante do ensino. Assim, uma das formas de se evitar tal risco de práticas reprodutivistas é garantir a discussão coletiva, com a necessária análise cuidadosa, em cada início do ano ou semestre letivo, do que foi realizado no anterior, preservando-se o que é permanente no currículo, e acrescentando-se elementos que lhe confirmam o movimento dialético da história.

Se o professor concebe o planejamento numa perspectiva crítica e não burocrática, como meio facilitador e direcionador de seu trabalho, este deve estar congruente com o que se propõe no projeto políticopedagógico da escola. O professor deve ter um duplo posicionamento: sua visão política (que cidadãos formar?) e pedagógica (como formá-los através da ação educativa?). O planejamento é também um processo de reflexão: O que estou fazendo contribui para aquilo que quero alcançar? A ação consciente e crítica dos sujeitos é que transforma a realidade, mas cabe à escola a função social de formá-los na perspectiva da dinâmica de transformação social. Entretanto, não se pode incorrer no equívoco de atribuir ao planejamento a centralidade do processo pedagógico, pois este é somente um dos elementos constitutivos, mas é, sem dúvida, grande sua contribuição na

organização do trabalho pedagógico da escola, desde que permanentemente submetido a novas reflexões possibilitando rever posições equivocadas ou a inclusão de novas contribuições do conhecimento científico ou popular.

Ao mesmo tempo em que os professores necessitam de preparo ou auxílio, muitos profissionais não o buscam, ficando com suas dificuldades e entraves, num sentimento solitário. A ação pedagógica necessita de um mínimo preparo, assim, a desvalorização da profissão, formação de pouca qualidade, superlotação das turmas, falta de funcionários, baixa remuneração, precárias condições de trabalho e falta de integração do trabalho coletivo, são alguns dos elementos que acabam por inviabilizar a construção de um coletivo escolar que possibilite o desenvolvimento de um projeto de educação calcado numa prática verdadeiramente democrática e cidadã, que se constitua significativa no processo de formação dos educandos.

A falta de recursos materiais, pedagógicos e sobretudo de profissionais preparados, acaba afetando diretamente o trabalho educativo. Ainda que sejam previstas algumas ações facilitadoras para a constituição de um trabalho coletivo, não serão obtidos resultados significativos de aprendizagem se não forem garantidas as condições necessárias para sua realização de fato. De um modo positivo, a permanência da equipe técnica por vários anos seguidos na escola, é vista como elemento de estabilidade e continuidade das metas e propostas norteadoras do trabalho educativo, do comprometimento com a sua realização e com as possíveis mudanças a fim de aperfeiçoá-lo.

Apesar de não se encontrar uma boa condição para encontros pedagógicos e de estudo, os professores envolvidos com o desenvolvimento da prática educativa na escola pesquisada, demonstraram procurar desenvolver atividades significativas de formação e de reflexão nos momentos destinados a este tipo de encontro profissional. As reuniões são espaços garantidores da capacidade criativa e reflexiva do professor sobre o trabalho educativo que vem desenvolvendo, tendo em vista a qualidade na educação.

A competência teórica do professor, seu senso político e seu compromisso com a educação fazem grande diferença ao conduzir o planejamento e encaminhamento de suas aulas. A mediação entre conteúdo e realidade, teoria e prática constitui-se na função social educativa que o professor deve realizar em sala, encantando e deixando um gostinho de

quero mais em seus alunos. Para uma mediação significativa o professor é a peça fundamental, onde todas suas qualidades, habilidades e formação estarão em jogo. Os recursos auxiliam a prática educativa e nesta pesquisa os recursos mais utilizados pelos professores foram quadro-negro e livro didático. O livro didático tem se tornado uma diretriz para muitos profissionais, é mais prático, mais cômodo, já vindo pronto e formatado. Mas a capacidade dos docentes vai além do livro. O professor comprometido vislumbra novos horizontes além dos livros. O livro deve ser um apoio ao trabalho docente e não o próprio trabalho docente, pois então qualquer um poderia ser professor, pegar um livro e segui-lo com os alunos, ou mesmo o aluno virar autodidata. Os livros precisam da mediação do professor, é ele que deve dar “vida” aos conteúdos, contextualizá-los, criticá-los e utilizar-se de outros meios de comprovação do que neles se afirma.

Na prática o planejamento no âmbito da escola tem se tornado uma mera formalidade, um amontoado de papéis que se preenche e entrega para a pedagoga. Várias causas levam a isto. Destacam-se neste processo burocratizante as formas de gestão controladoras e centralizadas, onde fica secundarizada a análise dos envolvidos sobre a necessidade, do ponto de vista intelectual, científico e político do planejamento participativo.

As questões sobre as quais esta pesquisa discorreu buscam incitar a escola e todos os envolvidos no trabalho pedagógico, principalmente os docentes a refletir sobre sua prática e sobre o papel do planejamento e o conseqüente compromisso de sua permanente reflexão crítica, como ação social, na tentativa de superar os problemas que atingem a educação pública.

Compreendendo a escola como um espaço de democratização do saber, de reflexão e discussão de seus problemas, podemos partir da superação de nossa resistência e incapacidade para a mudança e acreditar que a mudança é possível buscando condições para que ela seja efetivada.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. de; OLIVEIRA, Maria R.N.S. (orgs). **Alternativas no ensino da didática**. N4. ed., São Paulo: Papyrus, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação & Sociedade: Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?** São Paulo: Cortez, 1979.

BECCHI, Vanessa. **A alienação como decorrência do trabalho nas organizações**, Monografia de especialização em Psicologia do trabalho/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2003, 53 f.

CARVALHO, Sônia M. **O projeto pedagógico na escola: autonomia ou sujeição?** – Uma análise de caso a partir da genealogia de Michel Foucault, Monografia de especialização em sociologia política/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2005, 67 f.

FLEURI, Reinaldo M. **Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo; Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Escola e transformação social**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GONÇALVES, Márcia L. **A prática educativa do professor: Uma breve reflexão sobre o ato de educar através das concepções pedagógicas**, Monografia de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2003, 98 f.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

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

MASETTO, Marcos. **Didática: A aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997, P. 87-103.

MELO, Eliane da S; BARBOSA, Eridan S. de O. **O projeto político-pedagógico como instrumento de democratização escolar: A experiência da Escola Estadual São José**, Monografia de especialização de Formação de Educação à distância/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2004, 62 f.

MIRANDA, Marília G. de. **O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 5. ed., 2006, P. 129-143.

MONTEIRO, Regina Claire. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** Revista quadrimestral da faculdade de educação. UNICAMP. Campinas: Cortez, n.5, p. 27-34, Campinas: agos.1991.

PARO, Vitor H. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000.

PENIN, Sônia T. de S. **Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência,** artigo publicado em: Revista ANDE/UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo: 1990, p. 05-10.

PRÉCOMA, Eliane A; SALOMÃO, Alexandre F; PERIM, Paulo C. (orgs). **Didática e Metodologia da Pesquisa em Educação. Curso de pedagogia: Séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação à distância.** Curitiba: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ /NEAD, Curitiba: 2000.

ROSSA, Leandro. **Projeto político-pedagógico: Uma construção coletiva, inclusiva e solidária.** Revista da AEC. Brasília, v.28, n. 111, p. 63-72, Brasília: abr.1999.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Escolarização e Cultura: a dupla determinação.** In: SILVA, L. H. da. (org.) **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas culturais.** Porto Alegre: Sulima, 1996, p.34-57.

SANTOS, Oder J. dos. **Esboço para uma pedagogia da prática,** artigo publicado em: Educar em Revista/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 1985, p. 19-23.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 29. ed. São Paulo : Autores Associados , 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim: **O projeto político-pedagógico: A saída para a escola.** Revista da AEC. Brasília, v.27, n.107, p. 81-91, Brasília: abr.1998

VASCONCELOS, Celso de S. **Planejamento: Plano de aprendizagem e projeto educativo.** SP: Libertad, 1995.P.33.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia de Práxis.** Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1990.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva.** In: VEIGA, I. P.A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995, p. 11-35.

_____. **Projeto político-pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar?** In: CASTANHO, M.E.L. e CASTANHO, S. (orgs). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papyrus, 2000, p. 183-219.

_____. **Projeto político-pedagógico: Novas trilhas para a escola.** In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2001, p. 45-66.

_____; RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico.** 7.ed., Campinas. : Papyrus, 2003

VIANNA, Ilca O. A. **Planejamento Participativo na escola: Um desafio ao educador.** São Paulo: E.P. V, 1986.

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

COM PROFESSORES:

1-VOCÊ PARTICIPOU DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE SUA ESCOLA? COMO FOI?

2-DE QUE MANEIRA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO É O DOCUMENTO QUE NORTEIA SEU PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA?

3-COMO SÃO ORGANIZADAS SUAS HORAS-ATIVIDADES?

4-COMO É DISCUTIDO/ELABORADO O PLANEJAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM A SER DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA? QUEM PARTICIPADESTE PLANEJAMENTO? COM QUE PERIODICIDADE?

DIARIAMENTE () SEMANALMENTE () MENSALMENTE ()
BIMESTRALMENTE () TRIMESTRALMENTE ()
SEMESTRALMENTE ()

5-VOCÊ ACREDITA QUE O PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A SER REALIZADO EM SALA DE AULA É IMPORTANTE? POR QUÊ?

6-QUE ASPECTOS ESTÃO INCLUÍDOS NESTE PLANEJAMENTO?

7-QUAL A MAIOR DIFICULDADE QUE VOCÊ ENCONTRA AO FAZER ESTE PLANEJAMENTO?

8-O PLANEJAMENTO REALIZADO É CONGRUENTE COM A PRÁTICA DE SALA DE AULA E VICE-VERSA? COMENTE.

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

COM AS (OS) PEDAGOGAS (OS):

1-VOCÊ PARTICIPOU DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE SUA ESCOLA? FOI CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE? QUEM PARTICIPOU?

2-COMO OCORRE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CONTIDA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM SUA ESCOLA?

3-COMO SÃO ORGANIZADAS AS HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES?

4--COMO SÃO ELABORADOS OS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES? QUE ASPECTOS SÃO CONTEMPLADOS? COM QUE PERIODICIDADE?

DIARIAMENTE () SEMANALMENTE () MENSALMENTE ()
BIMESTRALMENTE () TRIMESTRALMENTE ()
SEMESTRALMENTE ()

5-VOCÊ ACREDITA QUE O PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A SER REALIZADO EM SALA DE AULA É IMPORTANTE? JUSTIFIQUE:

6-QUAL A MAIOR DIFICULDADE/RECLAMAÇÃO RELATADA PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE SEU PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA?

7-VOCÊ CONSEGUE PERCEBER SE O PLANEJAMENTO REALIZADO PELOS PROFESSORES É CONGRUENTE COM A PRÁTICA DE SALA DE AULA E VICE-VERSA? COMENTE.

APÊNDICE C

TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Planejamento e Projeto Político-Pedagógico: Relações de congruência entre o planejado e realizado.”, desenvolvida como requisito obrigatório do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, ofertado pelo Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR.

O objetivo desta pesquisa é analisar e refletir sobre como a proposta contida no projeto político-pedagógico da escola se efetiva no planejamento do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

O procedimento adotado para a coleta dos dados será observação, análise documental e entrevista semi-estruturada com docentes e pedagogos, em anexo.

DESCONFORTO E RISCO

Você não será submetido a risco, desconforto ou constrangimento durante a coleta de dados.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO E RESSARCIMENTO

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

OBSERVAÇÃO:

Após a leitura deste termo de consentimento livre e esclarecido e caso concorde com as informações acima, por favor assine a declaração abaixo, destaque-a e a entregue (a) ao pesquisador(a).

Fábia Gravina Vieira Rocha – Autora da Pesquisa

..... recorte aqui

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Fábiana Gravina Vieira Rocha certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Assim, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome

Assinatura do participante

Data:

APÊNDICE D

ESCOLA:
PROFESSOR (A):
ÁREA DO CONHECIMENTO:
SÉRIE:
HORAS/AULAS:
PERÍODO:

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

1. CONTEÚDO
2. OBJETIVO
3. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO
4. RECURSOS DIDÁTICOS
5. PROPOSTA DE TRABALHO PARA O ALUNO
6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
7. BIBLIOGRAFIA