

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULOS

JAILMA CAVALCANTE BARAUNA

SOBRE A AÇÃO DOCENTE

**OS SENTIDOS DADOS AO PLANEJAMENTO E À FORMAÇÃO
CONTINUADA POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE NATAL/RN**

Natal
2010

JAILMA CAVALCANTE BARAUNA

SOBRE A AÇÃO DOCENTE

**OS SENTIDOS DADOS AO PLANEJAMENTO E À FORMAÇÃO
CONTINUADA POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE NATAL/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva

Natal
2010

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Barauna, Jailma Cavalcante.

Sobre a ação do docente: os sentidos dados ao planejamento e formação continuada por professores de uma escola pública municipal de Natal / Jailma Cavalcante Barauna. - Natal, RN, 2010.

138 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosália de Fátima e Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Dissertação. 2. Planejamento escolar - Dissertação. 3. Formação continuada - Dissertação. 4. Cotidiano escolar - Dissertação. I. Silva, Rosália de Fátima e. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 377.8

JAILMA CAVALCANTE BARAUNA

SOBRE A AÇÃO DOCENTE

**OS SENTIDOS DADOS AO PLANEJAMENTO E À FORMAÇÃO
CONTINUADA POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE NATAL/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva (UFRN)

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (UFRN)

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)

Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (UERN)

Natal
2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido, Marcio Silva de Oliveira, e ao meu filho, Matheus Maciel Barauna da Silva, por suportarem e entenderem minhas ausências e esquecimentos e pelos incentivos que me deram forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar onde estou.

À minha família, que, de alguma forma, esteve ao meu lado, caminhando junto na luta por um sonho.

Aos amigos e amigas, que transmitiram apoio e solidariedade, presenteando-me muitas vezes com sentimentos antagônicos de entusiasmo/frustração; satisfação/insatisfação; sucesso/fracasso; certezas/incertezas; segurança/insegurança, durante toda a trajetória que percorri.

À escola campo da pesquisa, que me permitiu aprofundar meus conhecimentos teóricos em meio à prática docente cotidiana do planejamento na escola.

Aos professores, sujeitos da pesquisa, que colaboraram imensamente com suas falas sobre o objeto da pesquisa, uma vez que, somente através da adesão à metodologia da entrevista compreensiva, foi possível atribuir sentidos a partir das interpretações por meio da escuta sensível.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao programa de Pós-Graduação em Educação, por me concederem trilhar caminhos antes não percorridos por mim.

Aos professores e funcionários do departamento de educação, pelas vezes que me informaram, de forma afetuosa e segura, sobre como proceder burocrática e administrativamente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que acompanharam a construção dessa dissertação, participando dos seminários, especialmente a Salonilde, Cláudio Júnior, Érica Gusmão, Francisca Lacerda, Elena Mabel e João Valença.

A Sandra Borba, Viviane Oliveira e Hilda Mara, doutorandas e companheiras de pós-graduação, com as quais pude compartilhar minhas

alegrias e tristezas ao longo dessa trajetória.

*À banca examinadora, pelas contribuições na defesa desta dissertação.
Francisco de Assis Pereira, Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Maria Antônia
Texeira da Costa, pelas observações que serviram para enriquecer este
trabalho.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva, minha orientadora de mestrado, com a qual pude compartilhar a construção, a desconstrução e a reconstrução desta pesquisa.

A ela, sou muito grata, pois, além de professora e orientadora, foi e continuará sendo uma pessoa muito especial que marcou minha vida, possibilitando a descoberta de novos caminhos, fruto de muita destreza, paciência, cuidado e dedicação demonstrados a mim durante todo esse processo formativo.

*Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...
Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...
E a vida!
E a vida o que é?*

*Diga lá, meu irmão
Ela é a batida
De um coração
Ela é uma doce ilusão
Hê! Hô!...
E a vida
Ela é maravilha
Ou é sofrimento?*

*Ela é alegria
Ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão...*

*Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo...
Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo*

*É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor...
Você diz que é luxo e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer...
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser...
Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte...
E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...*

*Eterno aprendiz: o que é, o que é?
(Gonzaguinha)*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os sentidos dados à relação entre o planejamento e o processo de formação continuada pelos professores de uma escola pública municipal da cidade de Natal/RN. Temos como pressuposto a ideia de que os professores não concebem o planejamento escolar como espaço de formação coletiva e continuada, o que nos motiva à reflexão, uma vez que o planejamento pode ser visto como processo permeado por tensões e conflitos estruturais reprimidos na escola. Nosso princípio teórico-metodológico é a abordagem multirreferencial, baseada em conceitos de diferentes modelos de análise para compreensão de uma realidade em que diferenciadas dimensões estão emaranhadas. Adotamos como metodologia a entrevista compreensiva, a partir da qual o objeto de pesquisa é construído por meio da elaboração teórica das hipóteses forjadas no campo da investigação. O pesquisador busca dominar e personalizar os instrumentos e as teorias em meio a um projeto concreto de pesquisa, cuja imagem mais próxima é a do artesanato intelectual. No processo de construção, compreendemos a necessidade de entender o registro de um saber social incorporado pelos indivíduos à sua historicidade, às suas orientações e às definições de sua ação em relação com o conjunto da sociedade. Nesse sentido, os professores entrevistados comentam seu entendimento, revelando sentidos sobre como efetivar um planejamento que atenda as realidades do cotidiano dos alunos. Percebemos, nas análises, que parte do grupo de professores tem consciência do fazer do planejamento como base do trabalho docente, não apenas voltado ao aspecto prático – elaboração e execução –, mas também atrelado a um processo de outros aspectos concomitantes, como a reflexão e ação-reflexão sobre a ação. Sendo assim, há a possibilidade de melhorar o planejamento, tornando-o mais dinâmico e participativo, através dos projetos de trabalho desenvolvidos como alternativa de ensino e de aproximação da prática pedagógica à realidade do aluno. Por esse motivo, o planejamento diário é de fundamental relevância, uma vez que o espaço escolar é complexo e dinâmico. No entanto, percebemos que há uma incompreensão do planejamento como espaço escolar de formação continuada em detrimento das práticas irrefletidas. Nesse sentido, o processo de planejamento tende a ser visto apenas como técnico, e não como processo político-reflexivo. Por essas razões, surgem as tensões externas e internas, atreladas às incertezas do fazer docente no cotidiano escolar, associadas aos sentimentos antagônicos, que podem ser elementos que dificultam e limitam esse fazer, conduzindo à improvisação. Os professores sugerem a construção da proposta pedagógica voltada à formação continuada em serviço e aliada à introdução de uma prática reflexiva que envolva a coletividade, sendo incluídas a autonomia, a flexibilidade e a abertura do planejamento, ressaltando a atuação mediadora do coordenador pedagógico como de fundamental importância para fortalecer o trabalho coletivo na escola e enfatizar práticas reflexivas.

Palavras-chave: Fazer docente. Planejamento reflexivo. Formação continuada.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender los sentidos dados a la relación entre el planeamiento y el proceso de formación continuada por profesores de una escuela pública municipal de la ciudad de Natal (RN). La conjetura guía es la percepción de que los profesores parecen no concebir el planeamiento escolar como espacio de formación colectiva y continuada. Así, esta conjetura es motivo de reflexión a medida que el planeamiento puede ser visto como un proceso cargado por tensiones y conflictos estructurales reprimidos en la escuela. Nuestro principio teórico metodológico es una interpretación de múltiples referencias que parte de conceptos en diferentes modelos de análisis en la comprensión de una realidad en que diferenciadas dimensiones están entremezcladas. Adoptamos como metodología de investigación la Entrevista Comprensiva, en que el objeto de la investigación se construye por medio de la elaboración teórica de las hipótesis surgidas en el campo de la investigación. El investigador busca dominar y personaliza los instrumentos y teoría a un proyecto concreto de investigación, cuya imagen más cercana es lo que se denomina de "artesanía intelectual". En el proceso de construcción comprendemos la necesidad de entender el registro de un saber social incorporado por los individuos a su historicidad, a sus orientaciones y definiciones de su acción en relación al conjunto de la sociedad. En este sentido, los profesores entrevistados comentan su entendimiento revelando sentidos sobre cómo hacer efectivo un planeamiento que atienda las realidades del cotidiano de los alumnos. Observamos en nuestros análisis que parte del grupo de profesores tiene conciencia de hacer del planeamiento como base del trabajo docente no apenas dirigido al aspecto práctico – elaboración y ejecución -, sino relacionado a un proceso de otros aspectos simultáneos como la reflexión – acción-reflexión sobre la acción. De este modo, existe la posibilidad de mejorar el planeamiento transformándolo en más dinámico y participativo a través de los proyectos de trabajo como alternativa de enseñanza y de acercar la práctica pedagógica a la realidad de los alumnos, por ese motivo el planeamiento diario es de fundamental relevancia, ya que el espacio escolar es complejo y dinámico. Sin embargo, percibimos que existe incompreensión del planeamiento como espacio de formación continuada en la escuela en consecuencia de prácticas sin reflexión, y por eso, el proceso de planeamiento tiende a ser visto apenas como técnico y no un proceso político que apunta hacia la acción reflexiva. Por estas razones surgen tensiones externas e internas, unidas a las incertidumbres del trabajo docente en el cotidiano escolar, asociada a los sentimientos antagónicos que pueden ser elementos que dificultan y limitan el trabajo profesional de los docentes, llevándolos a la improvisación. Los profesores sugieren la construcción de la propuesta pedagógica dirigida a la formación continuada, coligada a la introducción de una práctica reflexiva que considere a la colectividad, siendo incluidas la autonomía, la flexibilidad y la abertura del planeamiento, y resaltan la actuación mediadora del coordinador pedagógico como de fundamental importancia para fortalecer el trabajo colectivo en la escuela y de enfatizar practicas reflexivas.

Palabras claves: Hacer docente. Planeamiento reflexivo. Formación continuada.

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

PCCS – Plano de Cargo, Carreira e Salários

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

RE – Regimento Escolar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAPES – Sala de Atendimento para Portadores de Necessidades Especiais

UNICEF– Fundo das Nações Unidas para a Infância

CME – Conselho Municipal de Educação

IDEB – Índice de Desempenho da Educação Brasileira

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O coordenador e sua mediação na escola reflexiva	96
Figura 2 – O não lugar do coordenador pedagógico na relação com o docente	101
Figura 3 – O coordenador como articulador de vivências, orientador e controlador do caminho	102
QUADRO 1 – Distribuição semanal dos planejamentos	33
QUADRO 2 – Dados situacionais dos professores entrevistados.....	40
QUADRO 3 – Modelo de ficha escuta	41
QUADRO 4 – Plano evolutivo 6	42
TABELA 1 – Rendimento e desempenho escolar de 2008.....	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

Iniciando o debate	15
Dimensões do planejamento escolar e formação continuada	17
Dimensões do planejamento na escola/campo de pesquisa	26
A abordagem metodológica	35
Síntese integradora e organização do texto	44

DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO II

Por que planejar?	47
Planejamento: a base do trabalho docente	48
Planejamento: uma atividade coletiva e partilhada	64
Sentir a aula: uma via de mão dupla	68
Síntese integradora	72

CAPÍTULO III

O planejamento no cotidiano escolar	74
As tensões da prática docente	74
Limitações e superações do fazer docente	86

CAPÍTULO IV

Planejamento E Formação Continuada	94
O planejamento como uma construção coletiva mediada pelo coordenador pedagógico	95
O incentivo à pesquisa e à prática reflexiva	103
O planejamento como espaço de formação continuada	107
Síntese integradora	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
-----------------------------	------------

REFERÊNCIAS	122
--------------------	------------

APÊNDICES	128
------------------	------------

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

INICIANDO O DEBATE

Nesta pesquisa, temos como objetivo compreender os sentidos dados à relação entre o planejamento e o processo de formação continuada. Inquietamos a seguinte questão: quais são os sentidos oferecidos ao planejamento e à formação continuada por professores de uma escola pública da rede municipal de Natal/RN?

Partimos, inicialmente, do pressuposto de que os professores parecem não conceber o planejamento escolar como espaço de formação coletiva e continuada. Essa pressuposição nos faz pensar que o planejamento pode ser visto como um processo “abastecido pelas tensões e conflitos estruturais reprimidos” na escola. (ELIAS, 1998, p. 171). No entanto, defendemos que a prática do planejamento tem potencial para mudar o cotidiano da escola e a formação do docente como um todo, mas essa mudança pode ser bloqueada ou caminhar de forma gradual.

Essa crença é resultante de quatro anos de trabalho na rede pública municipal de educação de Natal como professora e de seis anos como coordenadora pedagógica. Desde o início das nossas atividades, estivemos atentas às problemáticas que emergem no contexto escolar. Observávamos as implicações no processo de construção e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico e, especialmente, na configuração do planejamento. As problemáticas tecidas no cotidiano escolar suscitavam indagações acerca de como os professores poderiam desenvolver a prática educativa, aliada à ação-reflexão sobre o fazer pedagógico, sem um envolvimento com a ação de planejar. Esse envolvimento se configura, segundo Alarcão (2010), na relação formada por meio de um triplo diálogo – consigo próprio, com os outros e com a situação –, que se constitui nos contextos formativos dos docentes. Somente dessa forma, com um diálogo explicativo e crítico, será possível aos professores falar e agir com propriedade.

No decorrer da nossa prática, detivemo-nos particularmente no planejamento das ações docentes, por acreditar que ele seria o ponto de

partida e de chegada à compreensão da relação saber-fazer na escola. Percebíamos que, por um lado, as práticas pareciam processar-se de forma satisfatória, como se todos procedessem da forma esperada, didática e metodologicamente falando, sem demonstrarem frustrações quando algo não transcorria da forma organizada no planejamento. Por outro lado, notávamos que havia uma variedade de discursos no tocante às concepções acerca do que é educar, do papel da escola, das competências adquiridas pelo aluno durante sua escolarização, da identidade e profissionalização docente e de como viabilizar a ação docente de modo que se torne mais efetiva.

Alguns professores aderiam às tendências pedagógicas do momento e os que resistiam à adesão sentiam-se retrógrados, fora de contexto. Eram muitas vezes intitulados “os arcaicos da educação”. Observávamos, assim, que, com tanta pressão sobre si, chegavam a pensar que não sabiam mais ensinar. Sobre essa questão, temos como exemplo os professores defensores do construtivismo, que acreditam, equivocadamente, que as crianças aprendem apenas ao entrar em contato com o objeto – ou seja, de forma espontânea – e, por esse viés, difundem que sua prática estaria balizada nessa perspectiva de ensino. As inferências e interpretações conceituais precipitadas acerca de ensinar e de aprender conduziam a defesas de tendências apontadas como inovadoras e símbolos de um professor atualizado.

O olhar para o que estava acontecendo nas práticas pedagógicas, ou entre elas, e na mediação dos professores indica-nos a ausência de um espaço formativo capaz de debater sobre essas e as outras questões que permeiam o contexto educativo. Para nós, o espaço de planejamento na escola é uma alternativa ou forma de solucionar, ainda que em parte, essa problemática. Afinal, acreditamos ser consensual que somente o fato de ter uma graduação em área específica do conhecimento (Matemática, História, Geografia etc.) não é suficiente para professor ensinar, visto que necessita de tempo para refletir a respeito de seu fazer no cotidiano na escola.

Consideramos importante criar espaços no ambiente escolar para que as ações docentes sejam discutidas no coletivo, no sentido de perceber o entorno. É preciso executar etapa por etapa do planejamento, revendo os erros e os acertos e adaptando o ensino à realidade circundante. Uma saída para

evitar que os professores permaneçam sufocados em ações sem reflexão seria considerar o tempo do planejamento como parte da sua formação continuada. Pensando nessa proposta, elegemos como objeto de estudo a relação entre o planejamento e a formação continuada.

Em suma, nossa compreensão sobre formação continuada está atrelada ao conjunto de atividades desenvolvidas por gestores, coordenadores e professores, com vistas à formação ao longo de sua carreira, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros, sendo a escola o espaço de referência para esse fim. Dessa forma, no exercício da nossa atividade como coordenadora pedagógica, instala-se a inquietação acerca dessa relação. Nesse sentido, o desvelamento do que é considerado como implicado no processo de planejamento, possível de se constituir como bloqueio ou potencial para as mudanças na escola, é o que direciona esta pesquisa.

Mobiliza-nos buscar compreender os sentidos dados à relação entre o planejamento e o processo de formação continuada na escola campo da pesquisa. As relações entre a ação instituída de planejar coletivamente e o reconhecimento valorativo dessa ação constituem-se em um indicativo do compromisso com a práxis docente, mas também envolvem dimensões que entremeadas tornam essa atividade complexa.

Dimensões do planejamento escolar e formação continuada

Planejamento nas suas dimensões organizativa e formativa

O planejamento é uma atividade humana que se desenvolve em uma conjuntura cuja complexidade desvela-se na escola, na medida em que se constitui em uma atividade de duas dimensões: organizativa e formativa, as quais se entrelaçam nas atribuições próprias do planejamento e englobam, necessariamente, os aspectos político-legais e histórico-éticos. No cotidiano da escola, o planejamento é de cunho racional e intencional, sendo um dos

dispositivos importantes, no contexto do trabalho pedagógico, para o desenvolvimento da relação entre prática e teoria. Assim, o ato de planejar requer que se pense a ação de forma reflexiva nas duas dimensões. Nesse sentido, Alarcão (2010) evidencia as novas competências exigidas pela sociedade da informação, quais sejam: comunicação do conhecimento e da aprendizagem, por meio de uma formação holística e integrada, em que o pensamento e a compreensão são os grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social e institucional em âmbito nacional e internacional. Contudo, isso só será possível com a adesão do trinômio professores, alunos e escola, em prol de uma escola reflexiva.

A dimensão formativa impregna o ato de planejar, pois os professores estão em constante formação por meio das práticas mediadoras realizadas nesse ato, quais sejam: diálogo, trocas de experiências, vivências, estudos, participação nas decisões da gestão e atividades que, no seu todo, implicam a reflexividade. Na sua dimensão organizativa, o planejamento é configurado como uma atividade que privilegia a reflexão da ação docente, na medida em que os professores precisam de um tempo para organizar as suas atividades didático-pedagógicas (plano de curso, plano de aula, cadernetas, avaliações). Desse modo, a ação reflexiva dos professores e da escola, *a priori*, passam por mudanças significativas. Ainda segundo Alarcão (2010), a escola é definida como uma organização que pensa sobre si própria, sobre sua missão social e sobre sua forma de estrutura e funcionamento, desvelando seu cotidiano através do processo de avaliação e reavaliação e da ação reflexiva.

De forma mais ampla, o planejamento é basicamente um processo de racionalidade e, portanto, pressupõe sequência no tempo, não se manifestando em um dado momento, mas se realizando continuamente ao longo da história, atravessando estágios diversos. (BARBOSA, 1980). Como destaca Padilha (2001), planejar corresponde ao processo que se caracteriza pelo movimento constante de equilíbrio, visando o melhor funcionamento nas atividades humanas. No momento em que estamos planejando, agimos racionalmente, intencionando aquilo que pretendemos fazer por meio do processo reflexivo, da tomada de decisões, do emprego de meios materiais e humanos disponíveis, a fim de concretizar nossos objetivos, prazos e etapas definidas. Para Alarcão

(2010), se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de liberdade e responsabilidade, bem como de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, ou seja, contextos formativos que ajudem a desenvolver a capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. É nesse contexto que o planejamento desenvolvido nas escolas da rede municipal de Natal está inserido.

Subsidiar as decisões dentro de um processo de precisão racional implica, contudo, a necessidade de considerarmos, nas duas dimensões – organizativa e formativa –, a flexibilidade no interior do processo de planejamento, tornando-o aberto. Essas duas características – flexibilidade e abertura – são fundamentais na articulação entre o que se espera desse modo de planejar e a realidade. Além disso, tais características permitem o desenvolvimento de um processo por aproximações sucessivas, no qual a prática reflexiva e os conhecimentos da realidade possibilitam que novos cursos de ação e novas articulações com as teorias sejam definidos.

Nas dimensões formativa e organizativa do planejamento, a abertura e flexibilidade tornam-se um desafio, uma vez que o seu objetivo é formar professores mais reflexivos. Os profissionais devem desenvolver uma postura de análise crítica sobre o que se aprende e sobre o que fazer com esse conhecimento. Dessa forma, não podemos conceber o docente como mero reprodutor de modelos práticos e dominantes, mas sim “como agente capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social”. (PIMENTA, 1999, p. 10). Esse entendimento tem sintonia com a ideia de que, no campo educacional, o planejamento escolar é um aprimoramento da ação humana como ação sistêmica e intencional.

Por meio do trabalho em equipe, as duas dimensões se entrelaçam. De acordo com Garcia (1995), no âmbito da Didática e da Organização Escolar,

[...] os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA,

1995, p. 26).

Para esse autor, o conceito de formação está ligado ao processo, em razão de seu caráter “sistemático e organizado”. Assim, a formação docente diz respeito aos professores tanto de modo individual quanto coletivo, podendo ainda se referir, da mesma maneira, aos sujeitos que estão estudando para serem professores e àqueles que já possuem certo tempo em serviço. Garcia (1995) ainda salienta que a formação do professor, na escola, deverá levar a um aperfeiçoamento ou enriquecimento das competências dos docentes nas tarefas de formação.

A escola deve estar aberta às novas necessidades que a profissão docente exige. Atualmente, o planejamento é visto como parte preponderante da atividade do professor. Qualquer que seja a atividade desenvolvida na escola, é preciso atentar para forma como vai ser efetivada e para os aspectos implicados nessa estrutura organizativa, por isso nossa preocupação com a construção efetiva¹ de um espaço de planejamento coletivo e com a formação continuada dos professores.

Aspectos político-legais e histórico-éticos

As dimensões organizativa e formativa englobam os aspectos político-legais e histórico-éticos aliados à reflexividade no planejamento. Esses aspectos impedem sua redução ao sentido restrito de organizar/aparelhar ou formar/instruir, pois implicam o trabalho em equipe. Nesse sentido, os professores que recebem uma formação continuada em serviço estão propensos a direcionar sua prática a ações coletivas democráticas, enquanto os que não participam ou se omitem de fazer parte desse processo têm grande dificuldade de compreendê-la, bem como de entender seus saberes, receios, medos, frustrações e erros como questões possíveis de serem superadas.

No que concerne aos aspectos político-legais, destacamos, inicialmente,

¹Construção efetiva, uma vez que legalmente existe um tempo já determinado (ver p. 31).

que, durante os seis anos em que estamos na coordenação pedagógica, as crescentes discussões a cerca da problemática do planejamento na escola e das razões do planejar foram visíveis. Os debates indicam potenciais de mudança em relação ao passado e, nesse sentido, lembramos, direcionando o olhar para a história, que o planejamento esteve presente em todo o processo de etapas da estabilização industrial, do período manufatureiro até a substituição do homem pela máquina.

Historicamente, o planejamento teve seu início dentro da Revolução Industrial, na Inglaterra, no final do século XIX, durante a transposição do modo artesanal para a produção industrial, para a qual não havia necessidade do emprego de funções cognitivas, como pensar e refletir, pois o que estava sendo solicitado nesse período era a mecanização dos serviços atribuídos aos trabalhadores.

Os planejamentos, conhecimentos e conteúdos eram conduzidos mecanicamente, sendo apenas exigido do homem técnica no seu manuseio. Somente após a Segunda Guerra Mundial, o planejamento surgiu no cenário social como elemento capaz de intercambiar o desenvolvimento socioeconômico, possibilitando o debate com base nas novas conjunturas emergentes.

No Brasil, no século XX, os anúncios de realização de um trabalho educacional participativo, no coletivo, sendo assim democrático, não se constituíam como prática usual na organização da educação, muito menos na sala de aula. De fato, mediante o enfoque dado ao planejamento, a educação passa a ser um instrumento de controle para o cumprimento de ideários diferenciados.

Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, predominava, ainda, a ideia de que o planejamento era realizado para fazer planos para controlar o futuro e que havia um forte papel governamental nas suas decisões. (OLIVEIRA, 2006). Somente a partir dos anos 1950, tem início uma discussão mais intensa sobre a compreensividade e racionalidade controlada do planejamento.

Nessa época, o planejamento era “um processo de idas e voltas, não uma sequência linear de ações. Estava limitado a prever e tinha um caráter de

avanço paulatino nas decisões e ações, para lidar com casos muitas vezes imprevisíveis. Abnegava-se a ideia de que o planejamento poderia prever e controlar tudo, mas ele ainda era visto como um instrumento técnico”. (OLIVEIRA, 2006, p. 283).

Ainda nesse mesmo período, surgiu a ideia de que o planejamento não deveria ser um instrumento estritamente técnico, mas sim político, podendo servir como objeto de mudança social, principalmente em prol dos interesses dos menos favorecidos social e politicamente. (OLIVEIRA, 2006).

Somente a partir da década de 1980, o planejamento passou a ser mais visado como um instrumento político e não meramente/apenas técnico, com o intuito de moldar e articular os diversos interesses envolvidos no processo de intervenção de políticas públicas. Nesse período, o planejador deveria ser o mediador dos interesses da sociedade no processo, e o resultado deveria ser tomado preferencialmente em consenso. (OLIVEIRA, 2006).

No período seguinte, surgiram fortes reações ao tecnicismo e, em seu lugar, ressurgiu o docente comprometido com o saber a ser ensinado e, também, atento às questões sociais² da época, incluindo a educação. No Brasil, a nova Constituição de 1988, no artigo 206, explicita que, dentre os princípios de base para o ensino, os profissionais da área, ingressos por concursos de provas e títulos, devem ter garantidos, na forma da lei, planos de carreira e condições para sua valorização e, ainda destacamos, especialmente, a ênfase dada à gestão democrática e à garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

A partir dos anos 1990, o discurso sobre a formação docente gira em torno da concepção de profissionalidade, entendida por Ramalho (2003) como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização e atualização do conhecimento especializado, bem como no aperfeiçoamento das competências para a atividade docente. Além da concepção de pesquisador e sujeito reflexivo, a trajetória e a história de vida

² Não podemos esquecer que, na década anterior à ditadura militar, movimentos populares, dentre os quais podemos destacar o MCP, MEB, Ligas Camponesas etc. e, especialmente, as ideias e práticas advindas de Paulo Freire, já tratavam o educador como sujeito comprometido e engajado nas lutas sociais.

desses profissionais passam a ser ressaltadas no discurso educacional. A profissionalidade docente, nessa conjuntura, incorpora outros atributos que estão além da formação inicial, uma vez que passa pela autonomia, que deveria ser exercida na escola, pela formação permanente e pela capacidade de refletir sobre a sua própria ação.

Nesse sentido, recorremos a reflexões de Freire (2000), que diz ser necessário que o professor desenvolva formas de avaliar e reavaliar a sua prática, compreendendo o humano como um ser de relações plurais, por meio das quais se supera, humaniza-se, sendo esse o sentido de inserirmos sua autocompreensão como pessoa. Dessa forma, a reflexão da ação docente é percebida como uma prática subjetiva e, ao mesmo tempo, coletiva e democrática, discutida e assumida pelo grupo. No planejar, a reflexão, à qual estamos nos referindo, dará espaço aos saberes então aprimorados, trabalhados, construídos, do professor. Nóvoa (1992), a esse respeito, explicita que esse é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e permanentes.

Acrescentamos que, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, a educação que se desenvolve nos sistemas escolares vem sendo submetida às reformas educativas de cunho internacional. Nesse cenário, as questões relativas à atuação e à formação docente estão no centro de amplas discussões, desencadeadas em fóruns e congressos, exigindo um novo olhar, uma nova forma de pensar a formação em educação. Nessa direção, escreve Castro e Lauande (2009) que formar professores ganha ênfase no nível das políticas macro, pois elevaria a qualidade da educação básica nas tentativas de melhoria do sistema de educação em uma sociedade da informação e do conhecimento.

Assim, por exemplo, em relação às novas formas de pensar a formação do pedagogo, as discussões suscitadas por Aires (2009) dizem respeito à autoformação e à socioformação no espaço institucional. A primeira refere-se à dimensão formadora que as experiências proporcionam, apresentando possibilidades e potencialidades, uma vez que tornam os sujeitos em seres pensantes com perspectiva de transformação, atualização e avaliação continua

de si mesmo. Para ela, esse é um processo ocasionado por afetações e tensões. A segunda é oriunda da ideia dos conhecimentos e experiências produzidos historicamente mediante a coletividade e a diversidade de aprendizagens e relações em formação. De um modo geral, são os saberes de base produzidos e compartilhados pertencentes a uma mesma categoria. Em ambas as formações, o sujeito é entendido como sendo constituído histórica, processual, relacional, inacabada e complexamente, e, assim, o seu fazer está atrelado a essa compreensão de sujeito e sociedade.

Percebemos a categoria de professores como exemplo dos profissionais que estão diretamente ligados à autoformação e à socioformação. Por essa razão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encontra-se determinado que os estabelecimentos de ensino terão a responsabilidade de “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”. (BRASIL, 1996, p. 6). Acrescenta, ainda, em seu artigo 13, as incumbências dos professores quanto às suas responsabilizações:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 6).

Para Saviani (2008), diante das pressões para exercer o conjunto das funções a eles solicitadas, especialmente a partir dos anos 1980, os professores passam por um processo de mobilizações que requer a participação na gestão do ensino, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na formulação de políticas públicas, na vida da comunidade etc. Todas essas exigências são transpostas para os planejamentos e a formação continuada dos professores.

Essas transformações ocorridas em âmbito nacional influenciam o contexto local. Desse modo, nos últimos anos, algumas alterações foram feitas pela Secretaria de Educação do Município de Natal, visando adequação nos trâmites legais que regem a educação do país e reconfigurando a prática do planejamento nas escolas. Contudo, ressaltamos que há apenas três anos o planejamento tornou-se uma atividade obrigatória na escola. Isso ocorre em função do Plano de Cargos, Carreira e Salário (PCCS de 2005), com direito ao distanciamento de quatro anos, previsto na Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, o qual inseriu em seu bojo a determinação de maior cuidado com o magistério da educação básica, especialmente quanto à formação dos professores e à valorização do magistério através da garantia de melhoria da qualidade do ensino.

Podemos perceber que o planejamento voltado às instituições de ensino caminha em consonância com as ideologias socioeconômicas, que prevalecem na esfera sócio-histórico-cultural. Nessa conjuntura, o planejamento ora serviu para manutenção de um modelo fragmentador, ora para a construção de uma realidade socializadora. A tradução das determinações legais de nível nacional em local conduz à elaboração da proposta pedagógica das escolas, descrita nos seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Em ambos, há a ênfase na participação ativa para elaboração das propostas e do planejamento.

Afinal, o Projeto Político-Pedagógico, como um dispositivo de planejamento da escola, retrata a potencialidade em suas características. Primeiro, é político na medida em que está intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população; segundo, é pedagógico, porque define ações educativas características necessárias às escolas, a fim de que cumpram seus propósitos de forma intencional e ética. (VEIGA, 2002).

A partir das dimensões apontadas e dos aspectos sumarizados, o planejamento é percebido como processo humano e como prática social complexa. Na medida em que a reflexão se instaura sobre a prática educativa, tendo como fundamento o processo de formação, o professor, ao refletir,

produz um saber que o acompanhará como referência continuada. (RIBAS, 2000). Isso será muito importante para a construção da competência pedagógica profissional, já que é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases, bem como outros elementos e subsídios, descobrindo novos conhecimentos, que só a formação inicial, em um primeiro momento, não tem condições de fornecer.

O item seguinte explicita as dimensões na realidade da escola/campo da pesquisa, bem como seu planejamento por meio de dispositivos, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Dimensões do planejamento na escola/campo de pesquisa

Neste item, apresentamos a forma como é organizado o planejamento na escola pública da rede municipal de Natal, situada na Zona Norte da cidade, nosso campo de pesquisa, com base na apreciação da documentação existente. Finalizaremos a apresentação com algumas colocações sobre o que realmente se efetiva na prática cotidiana dessa escola, uma vez que estamos implicadas como coordenadora pedagógica e pesquisadora.

Essa escola atende uma clientela proveniente dos bairros Nossa Senhora da Apresentação e adjacentes (Parque dos Coqueiros, Vale Dourado, Paraíso, Igapó, Panatis, Golandim e Amarante). Atualmente, a faixa etária dos alunos varia entre 10 e 15 anos, salvo alguns adultos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No total, a escola, no período da pesquisa, tinha 1.558 alunos.

Essa instituição oferece modalidades de ensino distintas em cada turno: no diurno, trabalha com Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e no noturno com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo atuando pedagogicamente em modalidades diferenciadas, a educação está voltada para um público adolescente. A estrutura de funcionamento de ensino é pautada na fragmentação do conhecimento por áreas específicas associada aos projetos

interdisciplinares³, tais como: Olimpíadas de Português e Matemática, Soletrando, Escola Aberta, Ações Educativas, Acompanhamento Escolar, Projeto Selo UNICEF, Projeto Sétima Arte (cinema) e Projeto de Mídia na Educação, com base nos eixos: participação política, identidade cultural, preservação do meio ambiente, esportes, xadrez, orçamento participativo, enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, inclusão escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) buscam direcionar as vias de atuação pedagógica para a realidade dos alunos matriculados, especialmente o planejamento da escola. Dessa forma, encontramos nesses documentos os princípios norteadores da prática docente no que tange ao planejamento, cumpridos a partir das metas estabelecidas pela escola.

Os professores devem atentar para um trabalho voltado ao compromisso e à participação, a fim de contribuir para os seguintes itens:

- Trabalhar no dia a dia para a construção para a construção e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, orientando os docentes para o alinhamento entre suas práticas e os objetivos e metas da escola;
- comprometer-se com a execução das atividades desenvolvidas pela comunidade escolar, articulando o trabalho docente com resultados de desempenho da aprendizagem dos alunos;
- acompanhar a aprendizagem dos alunos, fazendo o registro de todo o processo pedagógico, contribuindo para o avanço do ensino-aprendizagem;
- discutir e sugerir estratégias de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos com base nos diagnósticos feitos pelos docentes;
- mediar e coordenar espaços e tempos de formação continuada

3 São projetos que desenvolvidos pelos professores normalmente envolvendo diversas áreas do conhecimento direta ou indiretamente dependendo da forma de aplicabilidade do grupo responsável.

no interior da escola, tendo por base o exercício da prática pedagógica;

- desempenhar o seu fazer pedagógico de acordo com as normas e leis que regem a educação no âmbito nacional, estadual e municipal, respeitando as especificidades dos níveis e modalidades de ensino;
- demonstrar habilidade no relacionamento com toda a comunidade escolar, respeitando as diferenças éticas, culturais e sociais;
- demonstrar equilíbrio e bom senso diante de situações de conflito;
- articular o trabalho pedagógico, propiciando e favorecendo a unidade do coletivo da escola.

Na realidade da escola, a efetivação dos itens acima é acompanhada por uma comissão mista, composta de gestores, professores, alunos e funcionários, com o objetivo de avaliar e intervir. O conceito de avaliação se configura como um instrumento diagnóstico, em que o educador analisa a aprendizagem a fim de detectar e superar os problemas e necessidades dos educandos. Essa perspectiva é apoiada nos princípios do PPP da escola.

Por sua vez, a escola busca os princípios do seu PPP na teoria sócio-histórica e, nesse sentido, o papel do professor assume a dimensão de mediador do conhecimento, oferecendo atividades significativas, desafiadoras e oportunidades para que resolvam os problemas postos, pensando e interagindo com a própria realidade, podendo criar e recriar conhecimentos e vivências.

O professor ao chegar à escola é orientado para conhecer os dois documentos (PDE e PPP). Neles, consta a obrigatoriedade da elaboração de relatórios de trabalho de cada turma, o que é impossível de fato de ser cumprido, uma vez que os professores (alguns) têm doze turmas. No desenvolvimento das atividades do coordenador pedagógico, são feitos os acordos buscando atender às situações diferenciadas de cada professor, por

isso as formas de avaliar são flexíveis.

O PPP da escola propõe os seguintes instrumentos avaliativos: a) o uso do relatório com base na observação e nas diferentes produções dos alunos como principal instrumento de avaliação diagnóstica; b) a avaliação formativa, que possibilita uma visão dos avanços e das dificuldades presentes durante todo o processo de ensino-aprendizagem; c) a avaliação somativa, a qual, no final do semestre, apresenta o registro de notas de seminários, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, projetos etc.; d) a composição do conselho de classe, composto por professores, apoio pedagógico, equipe diretiva e alunos.

Para a finalidade desta pesquisa, destacamos o conselho de classe como um dos instrumentos avaliativos, especialmente pelo seu momento de troca, cuja intenção é avaliar de forma democrática e diferenciada os alunos, por meio da criação de condições que favoreçam as discussões e debates sobre as questões de ensino-aprendizagem, embasados nos seguintes objetivos:

- debater o desempenho global e individualizado das turmas, analisando o rendimento dos alunos;
- estabelecer medidas pedagógicas a serem adotadas na perspectiva de solucionar dificuldades surgidas no decorrer das atividades escolares;
- criar mecanismos para se coletar dados e informações complementares às observações realizadas que subsidiem avaliar a aprendizagem dos alunos;
- propor medidas de recuperação e/ou de assistência ao aluno portador de dificuldades de aprendizagem ou de necessidades especiais;
- estabelecer critérios de avaliações para realização das reuniões do conselho de classe;
- evidenciar a necessidade de ações conjuntas com todos os segmentos da escola, objetivando maior êxito no trabalho

educativo;

- aperfeiçoar o trabalho pedagógico relacionado à prática da avaliação contínua dos alunos, levando em consideração diferentes instrumentos e/ou técnicas para o processo de avaliação.

Nessa dinâmica de avaliação, a escola tem como outro recurso avaliativo a recuperação, cuja finalidade é diminuir o índice de reprovação e repetência mediante os seguintes instrumentos:

- o ato de ensinar (metodologias e abordagens diferenciadas do mesmo conteúdo);
- recuperação do processo (retomadas dos temas estudados, exercícios diversificados, atendimento direcionado durante as atividades em grupo de estudo e extra sala de aula, trabalhos de pesquisa, entre outros);
- atividades específicas de recuperação (aulas em horários diferenciados em pequenos grupos que precisam de atendimento específico);
- recuperação prévia de aprendizagens específicas não ocorridas (espaço de recuperação objetivando trabalhar conceitos básicos que estejam em defasagem na turma).

Na dimensão administrativa, encontramos o documento intitulado Regimento Escolar (RE), que dispõe sobre os direitos e os deveres dos docentes, do apoio administrativo e dos discentes. Além disso, listamos as metas necessárias para o desenvolvimento de uma gestão participativas, quais sejam:

- adequar as salas ambientes;
- ampliar o Projeto Sétima Arte;
- informatizar a biblioteca e a secretaria;
- ampliar e melhorar o espaço destinado às atividades físicas; e)
apoiar os grupos artísticos e as equipes esportivas da escola e

- incentivar a formação de novos grupos e equipes;
- otimizar e ampliar o laboratório de informática;
- implantar o orçamento participativo;
- projetar a escola nos meios de comunicação; h) aumentar o número de servidores;
- redimensionar o espaço administrativo da escola;
- criar um centro de leitura (extensão da biblioteca);
- fortalecer o conselho escolar;
- melhorar o ambiente da cozinha;
- estruturar a sala de atendimento especializado (SAPES); e o) criar o centro de convivência da escola.

Destacamos no campo de pesquisa o empenho dos gestores da escola em desenvolver a gestão democrática via eleições diretas para diretores, bem como em fortalecer o conselho escolar através da elaboração do plano de ação para os três anos de mandato, especificando as seguintes metas na dimensão pedagógica:

- criar em todos os segmentos da escola o sentimento de pertencimento (ética da responsabilidade);
- construir uma grade curricular que atenda às necessidades dos educandos;
- instituir o planejamento coletivo e geral da escola; d) organizar um programa ambiental;
- melhorar o rendimento acadêmico;
- fortalecer o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- instituir o Grêmio Escolar;
- conscientizar sobre a importância do estudo para o crescimento interior e a autorrealização;
- reestruturar o Plano Anual de Trabalho (direção, suporte

pedagógico, professores das áreas de conhecimentos, professores de atividades de suporte, regentes do laboratório de informática, da biblioteca e da sala de vídeo, coordenadoras do Programa Mais Educação e do Programa Escola Aberta).

O conselho escolar foi criado para fixar a gestão democrática. Sua função é consultar, deliberar, fiscalizar e mobilizar a comunidade escolar acerca das decisões apreciadas e votadas, apresentando os seguintes objetivos:

- debater o desempenho global e individualizado das turmas, analisando o rendimento dos alunos;
- estabelecer medidas pedagógicas a serem adotadas na perspectiva de solucionar dificuldades surgidas no decorrer das atividades escolares;
- criar mecanismos para se coletar dados e informações complementares às observações realizadas que subsidiem a avaliação e a aprendizagem dos alunos;
- propor medidas de recuperação e/ou de assistência ao aluno portador de dificuldades de aprendizagem ou de necessidades especiais;
- estabelecer critérios de avaliação para reuniões do conselho;
- evidenciar a necessidade de ações conjuntas com todos os segmentos da escola, objetivando maior êxito no trabalho educativo da escola;
- aperfeiçoar o trabalho pedagógico relacionado à prática de avaliação contínua dos alunos, levando em consideração diferentes instrumentos e/ou técnicas para o processo avaliativo. Porém, as decisões que resultam dessas reuniões não são divulgadas de forma transparente, já que os segmentos escolares representativos não dispõem de espaço e tempo para esse fim.

As escolas da rede municipal de educação de Natal apresentam de forma geral e consolidada a estrutura e a organização dos planejamentos

escolares conforme o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9693/94, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei aponta avanços na política de valorização profissional dos docentes, garantindo um período, incluído na carga horária em serviço, reservado aos estudos, ao planejamento e à avaliação, o que resulta em melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino.

Conforme imposto pela lei, os planejamentos buscam “coerência” em sua forma de organização, pois é dado a oportunidade de, em serviço, semanalmente, os professores disporem de espaço e tempo para pensarem, discutirem e trocarem experiências, ainda que em pequenos grupos e em apenas duas horas. Há, ainda, um aumento no oferecimento de cursos de formação continuada para professores e coordenadores, tais como: Pró-Letramento, o Gestar I e II, os conselhos escolares, as Práticas e saberes de inclusão e o Grêmio em forma, escola e justiça. Atualmente, os órgãos legais destinaram um tempo certo e determinado aos planejamentos por áreas de conhecimentos, de igual modo para todas as escolas da rede municipal, tal como explicita o quadro de distribuição semanal dos planejamentos abaixo:

QUADRO 1

Distribuição semanal dos planejamentos⁴

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Artes e Educação física	Português	Matemática	Ciências Inglês	História Geografia

Durante o ano letivo de 2008, período em que realizamos a pesquisa e as observações, a comunidade escolar demonstrava credibilidade no trabalho administrativo, financeiro e pedagógico da escola, passando a ser considerada como uma instituição de referência, já que apresentava os seguintes índices de rendimento e desempenho escolar:

TABELA 1

Rendimento e desempenho escolar de 2008

ANO	ALUNOS	APROVADOS (AP)	REPROVADOS (REP)	TRANSFERIDOS (TRANS)	ABANDONADO (ABAND)	%	%	%	%
						AP	REP	TRANS	ABAND
6º	364	174	154	26	11	47,8	42,31	7,14	3,02

4 Acontecem semanalmente com duração de 2 (duas) horas relógio nos dias correspondentes.

7º	333	197	93	9	13	59,16	27,93	2,7	3,90
8º	258	169	63	7	0	65,50	24,42	2,71	0,00
9º	225	158	51	1	15	70,22	22,67	0,44	6,67
TOTAL	1180	698	361	43	39	59,15	30,59	3,64	3,31

Fonte: Escola, campo da pesquisa.

Os índices estatísticos expostos acima requerem da escola, cada vez mais, uma prática pedagógica inovadora com dinamicidade em suas ações didático-pedagógicas, o que pressupõe formação continuada da equipe de professores no desenvolvimento de atividades significativas que despertem o interesse dos alunos em seus aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Todavia, na escola campo desta pesquisa, vivenciamos uma realidade antagonica, pois, observando a forma como se processa a dinâmica do seu planejamento de aulas e dos projetos disciplinares ou interdisciplinares, percebemos a necessidade de mais articulação, no sentido de haver mais participação e envolvimento dos diversos segmentos escolares, que, na maioria das vezes, se abstêm do comprometimento devido a eventos e outras atividades.

A escola apresenta dificuldade em desenvolver projetos transdisciplinares que a envolvam como um todo e que necessitem de uma participação em massa dos segmentos escolares, até mesmo os projetos que são introduzidos por órgãos maiores, como o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a própria Secretaria Municipal de Educação (SME). É notória a insatisfação, o desencanto e a descrença dos profissionais e comunidades envolvidos, o que explica a dificuldade em aderir a esses projetos.

Diante disso, o que nos inquieta e torna esta pesquisa necessária é a busca em compreender o processo do planejamento e a formação continuada na perspectiva que discorre no cotidiano da escola. Ora, o fato de o planejamento estar especificado nos programas e projetos da escola não significa a sua efetivação, verificando a ausência de um espaço formativo no contexto educativo. É necessário, bem mais, pensar em uma escola com bases reflexivas, em que seja possível partir da realidade local através de uma pesquisa *in loco* sobre as necessidades e potencialidades do aluno, visto agora com agente aprendente em uma escola reflexiva em seu modo de pensar e

agir, autogerida pelo seu projeto pedagógico construído com e no coletivo da escola, envolvendo todos os segmentos escolares de forma interativa. (ALARCÃO, 2010).

O item a seguir explicita os princípios metodológicos deste trabalho de pesquisa. Por meio deles, visamos apresentar ao leitor os conceitos do modelo de análise e a opção de diálogo com nossos interlocutores/professores da escola, bem como a forma sintetizada de organização deste texto.

A abordagem metodológica

Buscando compreender os sentidos dados pelos professores de escola pública do município de Natal ao planejamento, adotamos como princípio teórico-metodológico a abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998), que propõe uma leitura plural dos objetos no sentido prático e teórico. Através do emprego da multireferencialidade, podemos explorar diferentes pontos de vista que implicam visões específicas e linguagens apropriadas às descrições dos sujeitos heterogêneos. Sob esse prisma, a multirreferencialidade nos permitirá durante a construção das unidades de sentido, apreendidas nas falas dos professores, interpretar e reinterpretar os seus discursos, a fim de compreendê-los e teorizá-los.

Metodologicamente, estivemos atentos aos aspectos considerados importantes na interação entre o pesquisador e o pesquisado. Barbier (1997) e Ardoino (1998), em seus trabalhos, mencionam que tanto o pesquisador quanto o pesquisado fazem parte do processo de pesquisa mediante “o vínculo social” (ARDOINO, 1998) que eles estabelecem. Assim, enquanto pesquisamos, mergulhamos no mundo social do pesquisado, a fim de entendê-lo, interpretá-lo e atribuir-lhe um sentido. Não é possível manter-se distante, afastado, isolado do objeto da pesquisa, pois há uma relação forjada quando o pesquisador, diante do que foi dito pelo pesquisado, constrói as unidades de sentidos ligadas a suas valorações, experiências e conhecimentos acumulados. No nosso caso, estávamos mais que mergulhados, envolvidos com todo o processo, uma vez que atuamos na escola como coordenadora e temos uma relação diária com os professores.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, fomos compreendendo o quanto estamos implicados, em virtude da função de coordenadora do grupo de professores que entrevistamos. Passamos a compreender melhor que as ações dos professores estão intimamente ligadas com as nossas orientações, envolvimento pedagógico, e que também passamos por momentos de tensão e conflitos, angústias, ansiedades e satisfações, dependendo do desenrolar do trabalho docente. Somos parte do grupo e sofremos quando somos cobrados a pressioná-lo, fiscalizá-lo e controlá-lo, já que também faz parte de nós.

Optamos pela metodologia da entrevista compreensiva, desenvolvida pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann (1996) e por Silva (2006). Essa metodologia tem como particularidade a introdução de procedimentos de pesquisa como instrumentos leves e evolutivos, que conduzam ao aprimoramento e à compreensão dos sentidos dados pelos sujeitos pesquisados. Encontramos nessa metodologia um caminho aberto à reinvenção no processo de desenvolvimento do trabalho a partir de uma relação, em tríade constante, entre o eu (pesquisador), os sujeitos/autores/atores com suas falas e as teorias necessárias. (SILVA, 2006).

Sobre a metodologia compreensiva, Silva (2006) explica que o processo de desvelamento do objeto de estudo se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa. Devemos, assim, realizar uma articulação criativa e o mais estreita possível entre os dados e as questões – hipóteses.

Como já foi dito, na entrevista compreensiva, o objeto de pesquisa se constrói paulatinamente por meio da elaboração teórica que é alterada constantemente a partir das hipóteses forjadas no campo da pesquisa. Sendo assim, na medida em que o informador se engaja, ele ultrapassa os contextos particulares e fala mais profundamente sobre si mesmo, produzindo efeitos de verdades. Enquanto isso, o pesquisador busca dominar e personalizar os instrumentos e teorias em meio a um projeto concreto de pesquisa, cuja imagem mais próxima é do “artesanato intelectual”. (MILLS, 1986).

Esses elementos atrelados à subjetividade se apresentam no campo de pesquisa, que é visto como ponto de partida da problemática em estudo (KAUFMANN, 1996) e não como uma instância de verificação de uma

problemática preestabelecida. A compreensão dessa problemática no campo de pesquisa conduz a formulação de hipóteses ao longo do trabalho. Conforme Silva (2006), a inversão da construção do objeto é baseada na interpretação compreensiva das falas dos sujeitos e fundada por meio do trabalho do pesquisador (artesão), que busca os encadeamentos e as regularidades de sentidos sobre a ação social.

Desse modo, torna-se necessário entender, para compreender um registro de um saber social incorporado pelos indivíduos, a importância do instrumento de pesquisa nas mãos do investigador, uma vez que o aparato interpretativo da ação social é capaz de explicar o desenvolvimento de seus efeitos. (SILVA, 2006). Todos esses elementos (ligados aos discursos) explorados por meio da entrevista compreensiva estão imbricados com a questão da ação social. Podemos, assim, introduzir a historicidade do sujeito, suas orientações e definições de sua ação em relação com o conjunto da sociedade.

No desenvolvimento da metodologia da entrevista compreensiva, tomamos como conceito mediador a “escuta sensível” (BOURDIEU, 1997), definida como um modo específico de ruptura com o saber comum, não absoluta, mas relativa, em uma ida e vinda permanente de compreensão, de escuta atenta e de tomada de distância, com análise crítica. Sobre a “escuta sensível”, Silva (2006, p. 8) afirma que é necessário estar aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, visando reconstituir todo o sistema simbólico e ver as coisas do ponto de vista do outro, pois, na entrevista compreensiva, os valores e valorações explicitados por meio das falas dos sujeitos são mediadores da compreensão e da explicação dos sentidos dados por eles à sua ação social.

O modo de fazer

Organizamos a pesquisa em duas etapas que se entrelaçam entre si: observação *in loco* e entrevista compreensiva. Na primeira etapa, das observações, registramos acontecimentos pontuais que nos chamavam

atenção, organizando um roteiro centrado em anotações acerca de situações corriqueiras e buscando, especialmente, o que se apresentava como inusitado em relação ao nosso objeto de estudo. Foram registradas práticas comuns e/ou incomuns que emergiam nos planejamentos. Essa primeira etapa da pesquisa auxiliou na elaboração do roteiro das entrevistas, na compreensão das falas dos entrevistados e na elaboração das fichas de escuta.

O quadro dos entrevistados e o roteiro de entrevista foram elaborados antecipadamente. Este último dispositivo nos serviu de subsídio, constituindo-se em uma espécie de guião para as entrevistas e caracterizando-se pela não rigidez. Desse modo, conforme desenvolvíamos o roteiro com o entrevistado, podíamos interpelá-lo e modificar o que fosse necessário no guião planejado. As entrevistas se avolumavam e assumiam dimensões maiores do que o previsto. O roteiro abaixo exemplifica o dispositivo explicado.

Roteiro de entrevista

Construção conceitual

- Definição de planejamento;
- Concepção de planejamento.

Tipos de planejamento

- Utilidade do planejamento;
- Diferença entre aulas planejadas e aulas improvisadas;
- Realização de aulas com planejamento e sem planejamento;
- Percepções das aulas planejadas e não planejadas;
- Vantagens e desvantagens das aulas planejadas e não planejadas.

Planejamento no cotidiano escolar

- Planejamento antes, durante e depois das aulas;
- Tempo destinado ao planejamento geral;
- Tempo de planejamento na escola;
- Sistematização do planejamento;

- Facilidades e dificuldades ao se planejar;
- Divulgação do que é planejado;
- Planejamento e prática docente;
- Comunicação prévia sobre as aulas a serem ministradas;
- Auxílio/suporte para planejar.

Participação do coordenador nos planejamentos

- Planejamento e formação docente;
- Importância do planejamento na formação;
- Influência/interferência na formação.

Planejamento e formação docente

- Importância do planejamento na formação;
- Influência/interferência na formação;
- Contribuição na formação.

O quadro de entrevistados contém as informações gerais acerca de cada professor, possibilitando traçar um perfil global dos pesquisados. Quando de sua elaboração, elegemos os seguintes indicadores:

- como identificar os entrevistados,
- sua graduação,
- sua titulação,
- tempo de docência na rede de ensino,
- tempo de docência na escola,
- sua participação em cursos oferecidos pela rede de ensino e/ou outras instituições
- turno em que trabalha. Consideramos também como um indicador a situação da entrevista e a data da pesquisa.

QUADRO 2 – Dados situacionais dos professores entrevistados

NOMES FICTÍCIOS	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA ESCOLA	ATIVIDADE PARALELA	PARTICIPA DE CURSOS DE FORMAÇÃO EM	TURNO DE TRABALHO	SITUAÇÃO DA ENTREVISTA
Cláudia	Matemática	—	26 anos	6 meses	—	Informática	Matutino Vespertino Noturno	Residência 17/nov.
Lígia	Português	Alfabetização em linguagem (especialização)	23 anos	2 anos	—	Conselhos escolares/ MEC	Vespertino Noturno	Escola 19/nov.
Renato	Educação Física	Fisiologia do exercício (especialização)	6 anos	5 meses	Professor universitário	Práticas corporais	Vespertino Noturno	UFRN 21/nov.
Eduardo	Ciências	Anatomia e carcinicultura (especialização)	22 anos	6 meses	Analista de água e solo	Qualidade de vida	Matutino Vespertino Noturno	Residência 23/nov.
Miguel	Artes	Mestre em educação	17 anos	5 anos	Professor universitário	Licenciatura em educação física e doutorado em educação	Vespertino	Escola 05/dez.
Zilda	História	Educação de jovens e adultos (especialização)	17 anos	4 anos	Professora em escola pública	Ferramentas audiovisuais	Matutino Vespertino	UFRN 08/dez.
Amanda	Língua Portuguesa	—	23 anos	7 anos	Professora da rede privada	Mídia na educação	Vespertino	Escola 11/dez.
Priscila	História	Historiografia colonial (especialização)	20 anos	4 anos	—	Conselhos escolares/ MEC	Vespertino Noturno	Residência 17/dez.

O quadro dos entrevistados localiza o leitor em relação aos seus dados situacionais. Porém, a ficha de escuta ou de interpretação e os planos evolutivos são os dispositivos mais importantes na metodologia, já que a análise das falas foi trabalhada concomitantemente com a elaboração dos planos evolutivos. Essas fichas são ferramentas fundamentais no processo de escuta das entrevistas. Nelas, são registradas as falas mais significativas, ou seja, o que é percebido nas entrelinhas, os não ditos, nossas análises, assim como os elementos teóricos que podem estar relacionados ao que foi dito pelo entrevistado. A primeira ficha foi organizada seguindo o modelo do roteiro de entrevista. Conforme atribuíamos sentido às falas dos professores, associando-as a temáticas, autores, textos lidos, vídeos, mensagens, momentos vivenciados e trocas de experiência, íamos anotando tudo para construir as demais fichas.

QUADRO 3

Modelo de ficha escuta

FICHA Nº 1- ENTREVISTADO(A): ZILDA	
CONSTRUÇÃO CONCEITUAL	OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR
Definição de planejamento; Concepção de planejamento; Tipos de planejamento escolar; O fazer do planejamento; Utilidade do planejamento.	
Planejamento constitui uma das etapas mais importantes do trabalho do professor. Normalmente quando você vai pensar objetivos, metodologia, encaminhamentos, <u>você organiza de uma forma teórica o seu trabalho.</u>	A professora percebe que o trabalho docente é subdividido em etapas distintas, atribuindo ao planejamento a parte (etapa) mais importante, pois, segundo ela, é através dele que construímos o pensamento e a efetivação de nossas ações por meio da teoria e da prática.

Como anunciamos acima, o processo de reconstrução das fichas é realizado junto à construção dos planos evolutivos, que se caracterizam pela sua tessitura, pois é através deles que podemos apresentar, de forma crescente ou decrescente, os sentidos e hipóteses encontrados no campo da

pesquisa. Sua estrutura se ressignifica na medida em que algo novo surge das análises. Esses planos foram construídos um após o outro com a finalidade de organizar a lógica do conjunto de falas advindas da entrevista. Na sequência, apresentamos o último plano evolutivo, do qual resultou o sumário do trabalho.

QUADRO 4

Plano evolutivo 6

POR QUE PLANEJAR?

- Realização de aulas com planejamento e sem planejamento
 - Base do trabalho docente
 - Etapa organizacional e teórica do trabalho docente;
 - Espaço vivo, dinâmico e de movimento.
 - Possibilidade de sistematização de ideias
 - Espaço de pensar e repensar a aula;
 - Evita a improvisação.
- No ensino-aprendizagem
- Percepções das aulas planejadas e não planejadas
 - O sentir a aula
 - A satisfação e a frustração do trabalho docente.
 - Via de mão dupla;
- Lugares: professor e aluno
 - Vantagens e desvantagens para o professor;
 - Vantagens e desvantagens para o aluno;
 - Pessoas diferentes;
 - Relação entre professor/aluno;
 - Interesses;
 - Olhares.

O FAZER DO PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

- A prática docente
 - Comunicar ao aluno antes de fazer;
 - A necessidade do aluno é que impera;
 - Detectar o nível de aprendizagem;
 - Adequar à realidade local.
- Dificuldades
 - Obstáculos e possibilidades de planejamento;
 - Divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado;
 - Uma construção “quebrada”;
 - Sair da linha quebra o projeto;
 - Auxílio/suporte para planejar;
 - Projeto como planejamento distante do coletivo;
 - Compromisso com o coletivo;
 - Fragmentação do planejamento por áreas de conhecimentos
 - Sobrecarga de trabalho;
 - As diretrizes da SME.
- Incertezas

O planejamento como salvador da pátria;
 O que os alunos estão percebendo;
 Desejos;
 A ilusão do tempo destinado ao planejamento geral;
 Afinidade, responsabilidade;
 Lidando com as incertezas.

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Não saber da importância
 Não associa planejamento e formação
 Ligado ao saber fazer – como fazer a pesquisa;

Ter uma concepção ou uma definição?
 A concepção e a definição dependem dos espaços de atuação;
 Planejamento é antes, durante e depois da aula;
 Planejamento é estudo;
 Estudo é conversa.

Concepção de planejamento
 Organização para execução.

Tipos de planejamento escolar
 Em dependência com a modalidade de ensino.

Utilidade do planejamento
 O projeto como um tipo de planejamento
 A importância do planejamento como construção coletiva
 O contato com o aluno.

A concepção de educação e o planejamento;
 Um educar mais aberto.

Nesse processo de construção, tínhamos sempre presente as frases de Mills (1986), das quais retemos que o pesquisador é, ao mesmo tempo, o homem de “campo”, o metodológico e o teórico. O trabalho incessante de interpretar existe tanto para deformação da realidade quanto para construção de categorias de inteligibilidade a partir da interpretação de uma realidade. Diante disso, o tópico seguinte apresenta, sinteticamente, o resultado da análise substantivado na organização deste texto, ou seja, a partir dele definimos os capítulos e suas partes internas.

Síntese integradora e organização do texto

O processo de análise anunciado conduz a organização deste texto em três partes. Na primeira parte, “Introdução”, iniciamos o debate e explicitamos o “modo de fazer”. No desenvolvimento, aprofundamos nosso objeto por meio de três capítulos. No capítulo dois, intitulado “Por que planejar?”, partimos da seguinte questão: existe um consenso da parte dos docentes sobre as razões de planejar? Temos como pressuposto que não há coesão em torno da importância de planejar e da relação entre o planejamento e a formação, apesar de todos afirmarem o contrário. Esse capítulo tem por objetivo compreender e explicar as razões do planejar na escola e encontra-se estruturado em três itens:

- planejamento: base do trabalho docente,
- planejamento: uma atividade coletiva compartilhada,
- planejamento: uma via de mão dupla.

Como o fazer do planejamento poderá contribuir para minimizar os obstáculos e as incertezas da prática docente no cotidiano escolar? Essa questão direciona o terceiro capítulo, denominado “O ‘fazer do planejamento’ no cotidiano escolar”. Consideramos que o planejamento é uma forma de facilitar a execução das ações e que essa execução tem relação com a articulação entre o docente e a coordenação pedagógica.

A mediação do planejamento passa, assim, passa a ser relacionada a uma ação concreta do coordenador pedagógico e, no seu todo, a uma concepção de gestão da escola que permeia o seu trabalho pedagógico. O objetivo do terceiro capítulo é apresentar os obstáculos e as incertezas tal como são percebidos pelos docentes no cotidiano da escola, bem como a forma como estes veem a relação entre o planejamento e a formação. Ele encontra-se organizado em duas partes:

- as tensões na prática docente
- limitações e superações do fazer docente.

No quarto e último capítulo, “Planejamento e formação continuada”,

apresentamos nosso entendimento de como o planejamento deveria ser compreendido. As razões de os professores não perceberem a formação continuada como inerente ao planejamento conduz ao pressuposto de que não o fazem porque não sabem. Nesse capítulo, temos como objetivo desvelar aspectos ligados à organização do trabalho na rede escolar, os quais implicam o desenvolvimento dos aspectos internos da organização da escola. Desenvolvemos o capítulo em duas partes:

- planejamento como processo formativo,
- planejamento como construção coletiva.

DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO II

POR QUE PLANEJAR?

Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 2002, p. 10).

O envolvimento com o planejamento na escola pública tem relação fundamental com o compromisso educacional e com a formação continuada dos professores em serviço. Sendo assim, pressupomos que há duas formas de agir em relação ao planejamento escolar: de um lado, há professores que sabem da importância do processo de planejamento das aulas e o fazem; de outro, há aqueles para quem algo “escapa” nesse processo. Nesse segundo grupo, então, estão incluídos os professores que trabalham com a improvisação, cumprem a rotina exigida com assiduidade, mas não estão implicados no desenvolvimento do processo pedagógico da escola com o planejamento e sua formação continuada.

Este capítulo está desenvolvido em três itens:

- Planejamento: a base do trabalho docente;
- Planejamento: uma atividade coletiva e partilhada;
- Sentir a aula: uma via de mão dupla.

Nos itens abaixo, buscamos também compreender que as relações, os interesses e os olhares dos sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisados) estão inseridos no processo de planejamento como elementos de alto teor de implicação.

Planejamento: a base do trabalho docente

Na parte anterior deste texto, explicitamos que o planejamento docente é compreendido através de suas dimensões organizativa, formativa e de seus aspectos político-legais e histórico-éticos, os quais embasam a prática pedagógica. Nesse sentido, os professores entrevistados comentam seu entendimento revelando sentidos sobre como efetivar um planejamento que atenda as realidades emergentes do cotidiano dos alunos, razão eminente da ação de planejar, apresentando-o como base do trabalho docente.

A base do trabalho docente está posta nas falas dos professores entrevistados quando dão sentido ao planejamento em si. Assim, por exemplo, a professora Priscila expressa seu entendimento sobre o planejamento na perspectiva continuada e reflexiva: “[...] *mesmo estando com planejamento anual pronto, a gente tem que estar revendo [...]*”. Essa forma de perceber revela que o fato de se efetivar um planejamento anual não é o ponto final das atividades docentes. O rever do planejamento é inevitável e imprescindível a qualquer ação docente, constituindo-se ponto de partida e de constante revisão. Afinal, explica a professora, o planejamento equilibra a práxis docente, pois “[...] *é a base de tudo que permeia o trabalho do professor [...]*”. Dessa forma, ele adquire um caráter de amplitude do trabalho docente, a partir de um processo avaliativo contínuo que se desenvolve na própria ação de planejar e replanejar. Para Zilda, “[...] *o planejamento constitui uma das etapas mais importantes do trabalho do professor [...]*”. A partir dessa fala, é possível perceber que o planejamento é de suma importância para o trabalho docente, visto seu caráter organizativo, formativo, político e ético da gestão da sala de aula.

O professor Renato pensa o planejamento como suporte, alicerce da ação docente, na medida em que o entende como indicativo do avanço, construção e/ou reconstrução da prática. Nessa perspectiva, ele menciona que “[...] *sem planejamento você não vai ter bases pra entender se o planejamento anterior está seguindo pelo caminho certo ou errado [...]*”. Acrescenta, ainda,

que o planejar deve ser realizado com uma curta periodicidade de tempo com vistas a retratar a realidade. Para Renato, o tempo estipulado pela Secretaria de Educação (planejamento semanal) e pela escola (planejamento quinzenal) não retrata a real necessidade de se planejar as aulas, sendo necessário ao professor bem mais tempo, visto a diversidade e a heterogeneidade das turmas, a sobrecarga e o acúmulo de trabalho, isto é, “[...] *planejamento quinzenal fica muito distante pra você realinhar o planejamento que foi feito, direcionar pra outro caminho, melhorar as estratégias, demora muito pra você chegar a esse planejamento de novo... na minha vida corriqueira, no mínimo um dia na semana [...]*”. Nessa mesma direção e pelas mesmas razões, Eduardo explica: “[...] *aderi ao semanal porque neste discutíamos e víamos como aproximar os conteúdos de base nacional e local às reais necessidades dos alunos [...]*”. Ou seja, trabalhar em uma perspectiva didático-pedagógica desse porte requer dos professores espaço e tempo para desenvolverem habilidades e competências que permitam associar e incorporar conhecimentos e saberes necessários ao fazer docente.

O professor Miguel compactua do mesmo entendimento, ao afirmar que “[...] *na verdade era pra serem sistematizados semanalmente [...]*”, frisando que existem fatores internos e externos peculiares à escola que impedem a efetivação do planejamento semanal. O professor não esclarece quais são esses fatores e adversidades que impossibilitam o planejamento considerado ideal, fazendo-o aderir aos planejamentos semanais, por vezes, fora do contexto da discussão coletiva. Explica ainda: “[...] *geralmente, eles são sistematizados quinzenal ou mensal, mas diante das necessidades, adversidade do dia a dia, acabo planejando semanalmente ainda que não seja no contexto da escola [...]*”. Apesar de os professores afirmarem que desejam o planejamento semanal, o que se observa é que, quando isso é imposto, há uma ausência considerável no número de profissionais. Compreendemos que os professores entrevistados almejam aproximar o tempo de planejamento do tempo de realização das suas práticas pedagógicas. A partir disso, inferimos que estão envolvidos e preocupados com as atividades docentes, pois, se permanecerem distantes, dissociados da realidade, não poderão contribuir para a reflexão e para as mudanças das práticas em questão. Mas quais seriam os aspectos internos para efetivação do planejamento?

Para a professora Zilda, os aspectos internos estão ligados ao pensar (reflexão), desenvolver (elaboração), avaliar, aprimorar (replanejar): “[...], o planejamento é o momento de você pensar, construir determinada prática a ser desenvolvida. Mas, ele requer pensamento e uma reflexão durante sua aplicação e um repensar e uma avaliação pra depois, pra que seja revisto, aprimorado [...]”. Podemos perceber que o planejamento é um elemento fundamental do trabalho docente, todavia existem outros elementos importantes que por si só não se efetivam sozinhos. Em relação aos fatores externos, Zilda demonstra-se preocupada com os rumos do planejamento na escola e fora dela, revelando que “[...] ao mesmo tempo em que a gente quer construir uma nova forma de planejar, a gente se depara com experiências que requerem que a gente volte à estrutura dos planejamentos convencionais [...]”. Sendo assim, as interferências externas são postas pelos órgãos superiores que comandam a educação e as interferências internas estão atreladas a tomadas de decisões da própria escola, quando, por exemplo, decidem-se seus rumos quanto ao papel social, missão, objetivos e implantação de projetos educativos sem que haja discussões prévias e transparentes com o coletivo da escola o que pode ocasionar insatisfação e até rejeição do grupo no que concerne à sua aplicabilidade.

Em sua entrevista, Zilda referenda especialmente as experiências internas como sendo as pressões sofridas impostas aos professores da escola em questão por uma gestão administrativa e escolar centrada em resultados, em índices e percentuais de desempenho. A escola vivencia uma conjuntura antagônica, pois ora busca internamente ser autônoma em suas ações pedagógicas, ora sua autonomia é limitada e sujeita a uma instituição maior, a Secretaria de Educação, nas tomadas de decisões administrativas e financeiras.

Nesse sentido, Libâneo (1994) esclarece que a escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais. Tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Explica também que os elementos que norteiam o planejamento são “vivos”, têm movimento e dinamicidade em razão da ação humana. Isso significa que esses elementos – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, tendo

um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. (LIBÂNEO, 1994).

Dentre os entendimentos sobre planejamento como base do trabalho docente, os pesquisados sugerem algumas possibilidades de enfatizar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem a partir da dinamicidade do planejamento. A professora Zilda apresenta a opção de se efetivar uma prática docente capaz de dinamizar tanto o ensino quanto a aprendizagem: “[...] é possível dentro da nossa prática de sala de aula rever determinadas questões que nos permitam tornar o planejamento mais vivo e mais dinâmico [...]”. Percebemos então que há uma indissociabilidade entre um planejamento mais participativo, com envolvimento dos professores e demais segmentos escolares, e a ligação com a atividade de sala de aula.

Como exemplo de planejamento vivo e dinâmico, encontramos outras alusões sugestivas às observações da professora Zilda. Assim, Lígia anuncia os projetos de trabalho como uma possível alternativa de ensino mais eficiente e eficaz, uma vez que são replanejados de acordo com as necessidades emergentes no cotidiano da escola. Para Lígia, os projetos podem ser “[...] de curto prazo [...]”, tendo a possibilidade de serem revistos e reformulados de forma imediata, no sentido de modificá-los e aproximá-los das reais necessidades dos alunos.

Enquanto coordenadora pedagógica da escola pesquisada, sentimos a urgência de se estabelecer um instrumento pedagógico que conduza as ações dos professores. Esse instrumento deve permitir avançar e retroceder, construir e desconstruir, quando houver necessidade advinda da realidade dos alunos. Ressaltamos que somente determinar espaço e tempo do planejamento, conforme orienta a Secretaria Municipal de Educação de Natal, não é suficiente. Para que o planejamento direcione as ações pedagógicas, é preciso planejar com uma postura crítica e reflexiva no coletivo da escola. (ALARCÃO, 2010).

Dessa forma, planejamos em um sentido mais amplo, que vai além de criar e organizar atividades didático-pedagógicas. Os projetos de trabalho,

nesse novo contexto, oportunizam aos professores meios de vivenciar a participação e de interagir coletivamente. Assim, adentramos em uma esfera política e democrática de se vivenciar a educação em uma perspectiva político-reflexiva, propondo um trabalho com projetos de ensino disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.

Veiga (1997), além dos termos “projeto” e “pedagógico”, aborda também o enfoque “político”:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária [...]. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1997, p. 13).

Entendemos o projeto, conforme Vasconcelos (2002), como sendo o plano global da instituição, o que implica: processo de *elaboração* (expressão de sua identidade, de suas opções, de sua visão e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe e de *realização interativa* (colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado de avaliação).

Planejar é buscar rumo, direção, assim, a construção coletiva da proposta pedagógica é uma atitude consequente e compromissada em um mundo em permanente mudança, o que requer dos professores envolvidos um projetar diário de suas ações, amparado no projeto de ensino que o acompanha. Explicamos mais uma vez que o motivo de se planejar diariamente, independentemente do tempo estabelecido, está atrelado à dinamicidade do planejamento e dos envolvidos nele, sabendo que trabalhar nessa perspectiva vai acarretar mais trabalho, muitas vezes, realizados fora do horário de trabalho, em casa etc.

Sobre essa questão, a professora Lígia menciona que o planejamento é uma “*ação diária*”, em que se deve priorizar a prática do registro das atividades desenvolvidas na sala de aula. Para essa professora, a mentalização do que

vai ser feito na escola é uma forma de planejamento: “[...] *na hora que acordo já estou planejando [...]*”, todavia, como se trata de trabalho didático-pedagógico, temos que avançar da mentalização de ideias a práticas concretas, registrando-as.

Nessa nova conjuntura em que todos somos chamados à responsabilidade e ao comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma postura ética do modo de ensinar, percebemos desalinhamentos nas práticas de alguns professores, pois, ora estão presos a tendências pedagógicas tradicionais, ora, a tendências pedagógicas modernas.

Estamos compreendendo por “tendência pedagógica” a expressão de determinadas concepções de homem, de mundo e de educação que, provenientes do desenvolvimento social, conformam-se e se traduzem em políticas educacionais, moldando uma forma específica de ser da organização do sistema escolar e da escola, com métodos próprios, seleção e valorização de conteúdos, formas de avaliação e relação professor/aluno.

Desse modo, as tendências pedagógicas realizam-se quando são expressas na práxis, isto é, elas necessitam da condição de materialidade. São conceituadas no âmbito ideológico porque, ao expressarem-se, manifestam através de uma ação orientada o predomínio de um conjunto de ideias sobre educação que traduz também a hegemonia de uma determinada classe social. A formalização das tendências se dá como políticas educacionais, que, para serem aceitas e vividas pela sociedade, necessitam das condições de cultura e de desenvolvimento que as gerem ou acolham. Pensando assim, podemos transpor as tendências tradicionais que estão de certa forma amarradas a tendências modernas (do modo de ver a educação) e seus mecanismos de funcionamentos.

Esse argumento pode ser apreciado em explicações conceituais, procedimentais e atitudinais de alguns professores. Por exemplo, quando eles planejam de forma pontual (somente no bimestre, no semestre ou anual), a prática de planejamento individual e o uso do livro didático são considerados formas de expressão de tendências tradicionais. Mas, quando, para poderem organizar e elaborar seu planejamento, os professores querem aproximar os conteúdos da realidade dos alunos e descobrir o que estes já sabem, estão

utilizando ferramentas da pedagogia moderna. As nuances dessas tendências não estão somente impregnadas nas ações dos docentes, mas também nas nossas ações enquanto coordenadores. Por exemplo, quando assumimos uma posição de controle no conjunto de professores, exigindo cadernetas impecáveis, plano de trabalho, lista de conteúdos, frequência, assiduidade e obediência aos prazos de entrega de documentos de forma técnica etc.

Argumentando sobre as tendências progressistas modernas, Aranha (1998) menciona que o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos. Para romper com as tendências tradicionais, precisamos interagir com as duas, no sentido de compreendê-las e nos apropriar dos princípios norteadores que possam favorecer uma melhoria na educação. Como indicativo dessas rupturas, o planejamento dá ao trabalho docente um sentido de continuidade sistêmica. O planejar é processual, corresponde a “um processo de tomada de decisão sobre a ação bem como um processo reflexivo”. (PADILHA, 2001, p. 30).

Uma forma de ruptura com essa tendência tradicional que podemos visualizar no contexto da escola diz respeito às novas práticas docentes remanescentes de tendências pedagógicas modernas que buscam superar as anteriores. Sendo assim, o planejamento é uma construção dinâmica passível de mudança, conforme define a professora Priscila: “[...] o *planejamento não é estanque... você planeja no início do ano e vai permanecer planejando até o final do ano... Há mudanças [...]*”. Percebemos um consenso entre os professores em tratarem o planejamento como elemento imprescindível no cotidiano da escola, pois favorece o equilíbrio, sustentando o seu fazer. O professor Miguel relata brevemente: “[...] os *professores vão planejando [...]*”, dando a ideia que pode ser equivocada de que há um processo, uma continuidade, de dinamicidade, pois os professores podem ir planejando no imediatismo e sem reflexão da sua ação e na ação. Nesse entendimento, as contribuições de Alarcão (2010) são valiosas, pois, em síntese, as atividades didáticas implicam tomada de consciência; pesquisa pessoal; trabalho colaborativo; sistematização orientada; reflexão individual e partilhada; e regulação da aprendizagem.

Nesse contexto de incentivo, os formadores de professores e os coordenadores pedagógicos têm uma grande responsabilidade pela reflexão na ação, ajudando o desenvolvimento dessa capacidade de pensar autonomamente. Todavia, na experiência de coordenação que temos, raríssimas vezes encontramos coordenadores com formação profissional e humana capazes de mediar o trabalho docente no sentido de contribuir com os avanços da turma, com a formação continuada e com as determinações da gestão escolar e da Secretaria de Educação. Acreditamos que um dos motivos que impedem a incidência desse profissional seja a sobrecarga de funções que ele exerce no contexto da escola. Ele é, ao mesmo tempo, vigilante do fardamento da escola, recepcionista de pais e outros visitantes, formador de professores e funcionários e responsável pelas demais urgências e emergências que surgirem. Essa forma de perceber a ação dos coordenadores não se difere da expressa pelos professores. Porém, existiria uma forma de desenvolver um planejamento com uma reflexividade que deixe evidente as razões de planejar e de sua efetivação ser a base de uma prática reflexiva do docente e da escola no seu todo.

Quando estamos abertos a trabalhar o pedagógico de forma mais humana, convidando o professor a participar e se envolver através da adesão, estamos contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do compromisso com a educação. Esse proceder dos coordenadores é algo novo, visto, em sua maioria, de forma incompreensiva pelos gestores que equivocadamente pensam que agindo assim estão fazendo um trabalho que não corresponde às suas determinações. Pressupomos, desse modo, que uma ação conjunta dos gestores, coordenadores e professores reconfigura nossa prática por meio da reflexão das ações didático-pedagógicas, pois, fazendo, refazendo e renovando, inova-se o campo pedagógico.

Orientamos os professores que trabalhem paralelamente com os projetos de áreas de conhecimentos diversas e também com os planejamentos diários, a fim de realimentá-los no seu caminhar. Porém, muitos empecilhos emergem e impedem que isso aconteça na íntegra no âmbito da escola. Dessa forma, o que estamos tentando introduzir no interior da escola são práticas que se aproximem do que seria o ideal. Enquanto isso não é possível, sugerimos a

inserção de trabalhos pedagógicos com projetos.

Na construção do planejamento na escola temos como base do trabalho docente, dois elementos importantíssimos que permeiam a prática do professor, mediando sua efetivação: a flexibilidade e abertura a partir da autonomia e a forma de organização dos planejamentos encontrados nas falas dos professores entrevistados.

Flexibilidade e abertura

A professora Amanda, em suas construções conceituais, atitudinais e procedimentais, encontra no planejamento elementos que norteiam a prática didático-pedagógica, dando viabilidade à sua execução. Para ela, “[...] o planejamento é útil como norte... não é fechado, pode haver mudanças [...]”, ou seja, “[...] não é um caminho linear [...]”, podendo, ser alterado consideravelmente dependendo da necessidade do contexto de aprendizagem. Por isso, possui um caráter “aberto” e “passível de mudanças”, o que possibilita a autonomia e a flexibilidade, bem como o repensar a prática. No conjunto das dimensões que o planejamento comporta (organizativa, formativa, político-legal e histórico-ético), encontramos a flexibilidade e a abertura como eixo mediador do planejamento, o que implica o envolvimento da palavra, a ação com reflexão e o diálogo que produz a educação libertadora, o que dá ao planejamento um caráter processual.

Desse modo, o planejamento, em um sentido mais amplo, refere-se a um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e antevendo necessariamente o futuro. (GANDI, 2006). Todavia, consideramos as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais – as tendências acima referidas –, econômicos e políticos de quem planeja e com quem se planeja.

A autonomia do professor é um processo tenso e conflituoso que confere ao processo de planejamento maior abertura e flexibilidade. Caso contrário, o

ato de planejar poderá gerar bloqueios. Sendo assim, não podemos desconsiderar, como frisa a professora Priscila, que há tensões quanto à dinamicidade, à flexibilidade e à abertura do planejamento, já que na etapa de execução “[...] *nem sempre uma aula planejada sai do jeito que se espera [...]*”, às vezes *escapa [...]*”. Podemos compreender a tensão expressa pela professora Priscila diante de um contexto tão propício e favorável ao planejamento devido às práticas anteriores, em que o planejamento se consolidava mediante orientações meramente técnicas. Atualmente, o planejamento sofre modificações consideráveis em alguns aspectos direcionados ao seu modo de fazer, ocasionando outros rumos, o que se reflete no cotidiano da ação docente, necessitando muito mais da intermediação do professor e de uma organização flexível, visto que esse profissional deve estar acessível para acompanhar a dinamicidade, a flexibilidade e a abertura do planejamento de forma consciente e autônoma.

Nessa conjuntura, percebemos a questão da autonomia, conforme Lei 9.394/96 – LDB –, como sendo parte do trabalho da escola, juntamente com outros quatro eixos: flexibilidade, responsabilidade, planejamento e participação, os quais devem ser observados na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, sendo que a autonomia se dá na prática cotidiana. (VIEIRA, 2002, p. 56). A *autonomia* é emancipativa como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. (CONTRERAS, 2002).

A flexibilidade é um elemento que subsidia a prática pedagógica, dando sentido de mudança, de retomada das ações didático-pedagógicas e principalmente de reflexão sobre as ações docentes. No processo de ensino-aprendizagem, a autonomia e a flexibilidade são verificadas nos agentes da ação educativa.

A professora Amanda estabelece duas direções para o fazer do planejamento. A primeira pertence ao professor e a segunda, ao aluno. Ela faz essa distinção, pois percebe o docente como parte integrante e mediador desse fazer, mas considera também o discente como agente construtor do conhecimento e delineador do planejamento, uma vez que “[...] *tem aquele tipo de planejamento que o professor planeja... e tem aquele planejamento em que*

é o aluno que faz seu próprio planejamento [...]". Sua percepção se aproxima da de Oliveira (2007) quando menciona que o ato de planejar exige alguns aspectos básicos a serem considerados, dos quais o primeiro seria o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar e o segundo, as principais necessidades que precisam ser trabalhadas. Assim, os envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem – professores e alunos – estariam construindo um fazer docente aprimorado, mais completo e democrático.

Para a coordenação pedagógica, todos os planejamentos deveriam partir da ideia acima, ou seja, o professor deveria em princípio ouvir os alunos e saber seus anseios, para, enfim, planejar em meio aos seus interesses e necessidades. A professora Amanda acrescenta a necessidade de oportunizar aos alunos momentos para ensaiarem seus planejamentos, transformando-se em agentes da sua própria aprendizagem. Nesse novo olhar sobre o fazer docente, há uma quebra com a educação tradicional, na medida em que o aluno deixa de ser um depósito, um acúmulo de conhecimento, e passa a ser envolvido, a fazer parte integrante, a ser o centro do processo de ensino.

Nessa perspectiva, tanto a autonomia quanto a flexibilidade e abertura são elementos que devem ser inseridos na prática do professor, uma vez que munidos deles tem ferramentas capazes de argumentar toda e qualquer mudança de rumo, quando oportuno. Sem eles, tem-se um profissional intolerante, rígido, incapaz de perceber o seu derredor, as mudanças no campo educativo, político etc.

Portanto, a autonomia, flexibilidade e abertura do planejamento são elementos indissociáveis ao trabalho do professor, isto é, estão atrelados ao seu fazer docente e propiciam ao processo de ensino-aprendizagem avanços consideráveis. Esses elementos, postos na ação de planejar, implicam uma visão do passado, do presente e do futuro. Agindo, assim, com flexibilidade e abertura, o docente estará também introduzindo em sua prática a tolerância, o respeito e outros valores necessários para organização de seu trabalho.

Uma forma de organização

Enquanto coordenadora pedagógica, percebemos que no grupo de professores pesquisados existe uma divisão evidente, em que parte dos docentes define planejamento como forma de organização e outra parte vai além, atribuindo ao planejamento espaço de debate e discussão.

Para a professora Cláudia, a importância de se planejar está relacionada à organização. Ela destaca que “[...] *planejamento é tudo que você organiza para executar [...]*”. O mesmo se repete como o professor Eduardo: “[...] *no planejamento você organiza conteúdos [...]*”. Ambos consideram a organização como fator inicial da ação pedagógica.

Várias formas de organizar se sobressaem no planejamento da escola, dentre elas, são utilizados pelos professores os registros como formas de organizar os planejamentos das atividades didático-pedagógicas, acompanhar o seu trabalho e o rendimento da turma e conduzir a disciplina. Zabalza (2004) expõe que, sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. Uma forma de perceber o trabalho executado pelo docente é através dos registros de suas ações.

O professor Renato – reivindicador do planejamento semanal – considera o registro primordial em sua prática docente: “[...] *todas as minhas atividades de ensino são registradas [...]*”. Sendo assim, podemos atribuir uma relação entre planejamento e registro como algo indissociável. Observamos também o planejamento, de acordo com professor Miguel, como “[...] *uma forma de conduzir a disciplina durante o ano [...]*”, evidenciando também que os conteúdos da disciplina que leciona precisam de redefinição. Dessa forma, o planejamento é uma espécie de veículo condutor das ações didático-pedagógicas.

A professora Zilda, pensando em como conduzir as suas intenções de planejamento, considera normal pensar sobre a ação antes, durante e depois do planejamento, pois, “[...] *quando você pensa objetivos, metodologia, encaminhamentos, você organiza de uma forma teórica o seu trabalho [...]*”. Já a professora Lígia, que “planeja da cabeça”, afirma: “[...] *meu planejamento não*

é sistemático, é mental, eu sei o que vou fazer no meu dia. Mas, é mental [...]”.

Dentre os depoimentos dos professores sujeitos da pesquisa, o que nos chama mais a atenção é a postura da professora Lígia quanto à forma de planejar suas aulas, demonstrando demasiada “preocupação” pelo fato de não fazer os registros dos planejamentos: “[...] *escrever, eu escrevo só o necessário e pequenas anotações [...]*”. A professora admite ter dificuldade de registrar os planos de aula: “[...] *Eu faço a maior parte do meu planejamento na cabeça [...]*”. Durante toda a entrevista, ela repete incessantemente a reincidência do não planejamento através do registro.

Consideramos essa postura intrigante, pois, durante as observações por nós realizadas, bem como os planejamentos que dirigíamos a ela, a professora estava distante, alheia, por muitas vezes, ao que era planejado. Sentia, inclusive, dificuldade em executar outras funções que desenvolvia na escola. Sempre a ouvíamos reclamando.

A professora Lígia percebe que seus planejamentos são falhos, não condizentes com a realidade educacional vigente e, por isso, condena-se, confessando: “[...] *Eu sou relapsa com relação ao registro... Muita coisa eu deixo de fazer por falta de registro... Quando eu faço todo o esquema, passos, seleção de material e previamente me preparo, me sinto mais segura, mais tranquila, porque sei que meu trabalho mental vai ser menor [...]*”. Agindo dessa forma, a professora Lígia demonstra não ter consciência das vantagens de se planejar previamente e de registrar o planejado, pois os faz algumas vezes e outras não.

A propósito, o professor Miguel relata não considerar necessário fazer uma atividade mental de forma dolorosa e autopunitiva, uma vez que a própria escola dispõe de um tempo em serviço a seu ver suficiente para esse fim, estabelecido por lei: “[...] *podemos planejar antes na própria escola. Tem um tempo para fazer o planejamento [...]*”. Esse professor aborda um mecanismo de condução do trabalho docente que prescreve o planejamento antecipado como forma de sistematização e organização das atividades afirmando que quatro horas de relógio é suficiente para organizar seu planejamento sem precisar se sobrecarregar: “[...] *temos que otimizar o tempo [...]*”. Ele percebe o tempo destinado ao planejamento em serviço como aliado às suas construções

didático-pedagógicas.

Sugerimos que as atividades didático-pedagógicas devem ser mantidas através de registros (manuscritos ou digitalizados), nunca na cabeça, na mente tão somente, como alguns professores o fazem. Pressupomos que a atitude de centralizar tudo na mente conduz à sobrecarga, ao estresse, à fadiga e ao cansaço físico e mental, além de certo descompasso na relação professor/aluno. Sabemos, inclusive, que os alunos percebem quando o professor não planeja a aula, conforme coloca o professor Eduardo: “[...] *Quando você improvisa o aluno percebe [...]*”. A professora Lígia, apesar de fazer tudo de cabeça, reconhece: “[...] *percebo realmente a segurança que o professor passa pro aluno quando se planeja [...]*”. Assim, observamos que ambos estão conscientes que o planejamento das ações didático-pedagógicas não deve ser descartado.

Ostetto (2002) explicita alguns modelos de registros mais utilizados na Educação Infantil, que pouco diferem dos empregados no Ensino Fundamental I e II: planejamento baseado em listagem de atividades; em datas comemorativas; em aspectos do desenvolvimento; em temas – tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência (nesse formato, o tema é o eixo que conduzirá o trabalho) –; em conteúdos organizados por áreas de conhecimento; e por projetos.

Observamos que, dos modelos de registros de planejamentos citados pela autora, os mais comuns e identificados no campo de pesquisa foram aqueles cujo planejamento é baseado em listas de atividades, em temas geradores, em conteúdos organizados por área de conhecimento, prevalecendo a ênfase nos projetos. A respeito do registro, o professor Miguel acrescenta: “[...] *você está sempre rebuscando os conceitos que você quer trabalhar [...]*”. Nessa perspectiva, o planejamento passa a ser responsável pelo novo formato dado ao ensino. Ao planejar, o professor Miguel recorre ao planejamento anterior e aos resultados advindos dele. Isso quer dizer que há um redimensionamento conceitual, atitudinal e procedimental de sua ação.

O planejamento de caráter organizativo tem seus pontos fortes e fracos. Os primeiros sustentam a prática docente dos professores. Os segundos mantêm e impossibilitam avanços dessa prática. A tarefa de fazer registros

sobre o cotidiano escolar ajuda o educador a planejar, a revisar e a refletir diante da sua prática.

Libâneo (2002, p. 70) destaca a importância da reflexão na prática pedagógica:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

Enquanto coordenadora pedagógica, ressaltamos que não somos contra os momentos do planejamento para se organizar as atividades docentes, pois “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222). No entanto, somente apropriar-se do foco em “organizar e executar” e permanecer nele é inaceitável na medida em que existem outros momentos do planejamento que são considerados bem mais importantes. Como explica Freire (1997), ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática. Acreditamos que o planejamento seja favorável às ações educativas e construtor de espaço de reflexão coletiva. Sendo assim, é necessário vivenciar a atitude reflexiva, ultrapassando os limites da sala de aula e a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos.

Uma proposta pedagógica para melhorar e organizar o trabalho coletivo na escola diz respeito aos trabalhos com base nos projetos didático-pedagógicos que vêm sendo vivenciados por alguns dos professores entrevistados.

Acreditando nisso, consideramos que o trabalho com projetos, sugerido pelos professores pesquisados, seja uma alternativa de aproximar a prática pedagógica da realidade dos alunos por meio de possíveis modificações no planejamento de ensino em curto prazo, o que não invalida um projeto maior, como é o caso do Projeto Político-Pedagógico, que funciona como uma diretriz

do trabalho docente, em que está posta a filosofia de trabalho da escola (visão de futuro, missão, objetivos da escola, valores etc.). Nele, estão incluídos os subprojetos de ensino das áreas de conhecimento específicas.

Como coordenadora pedagógica, orientamos a elaboração de projetos nos planejamentos por área de conhecimento, salvo quando há uma abertura da gestão em que se enfatize a participação do coletivo. Salientamos que para se trabalhar pedagogicamente com as áreas de conhecimento são necessários espaço e tempo suficientes, porém o que se percebe é que estes são restritos. A escola em suas formações continuadas incorporou nos estudos leituras sobre como trabalhar com projetos, e parte dos professores da escola aderiu a esse trabalho, embora a elaboração dos projetos não aconteça com participação coletiva *a priori*.

A professora Cláudia vê a pedagogia com projetos como uma “[...] *novidade pedagógica que precisa ser aprimorada [...]*”, pois alguns professores ainda não têm claro como realizá-la na íntegra. Segundo ela, “[...] *projeto é uma inovação. Alguns professores seguem outros... Às vezes quebra. Se todos se engajassem nos projetos dava certo. Mas às vezes não tem como*”.

A pedagogia de projetos está sendo compreendida por nós como um caminho para a transformação da escola em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que participam e tratada como uma ferramenta pedagógica nova, sobre a qual muitos professores da rede municipal apresentam dificuldades em saber-fazer seus planejamentos, tendo como subsídio o trabalho com projetos.

Na opinião de Gadotti (*apud* VEIGA, 2002, p. 18),

todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa de que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.

Dessa forma, compreendemos projeto como um documento produto do planejamento, porque nele são registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas. Trata-se de uma tendência natural e intencional do ser humano. Como o próprio nome indica, projetar é lançar para frente, dando sempre a ideia de mudança, de movimento. O mesmo acontece com o Projeto Político-Pedagógico e os Projetos didáticos, que devem caminhar juntos de forma indissociável, visto que pregam uma visão de homem, de escola e de sociedade. Gadotti e Torres (1994) defende que, ao construirmos projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar, lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível, ou seja, antevemos um futuro diferente do presente.

De posse dessa constatação, percebemos que a maioria dos professores do quadro permanente da escola pesquisada já realizou estudos em torno da temática sobre projetos e muitos aderiram ao trabalho com projetos, tornando-os parte integrante de sua prática. Portanto, o trabalho pedagógico com projetos educativos em uma perspectiva de organização sistêmica das ações cotidianas e conseguinte motivação para a formação continuada exige que o planejamento seja uma atividade coletiva compartilhada.

Planejamento: uma atividade coletiva e partilhada

Entre os professores entrevistados, verificamos variações no modo de pensar o fazer pedagógico na ação de planejar. Os primeiros são resistentes ao planejamento coletivo, enquanto que os segundos aderem a essa forma de planejar.

Como exemplo do primeiro grupo, o professor Miguel justifica o seu isolamento: “[...] *na disciplina de arte não dá pra planejar coletivamente porque cada professor tem uma habilitação recíproca, por isso trabalho com planejamento individual [...]*”. O professor Miguel demonstra o seu desconhecimento de práticas, no seio da escola, que possibilitam o inter-relacionamento entre as áreas de conhecimento. São práticas pautadas na

interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, como acontece com a pedagogia de projetos que estamos incentivando e ao mesmo tempo inculcando na prática de alguns professores nos momentos de formação continuada.

Para Alarcão (2003, p. 44), o planejamento envolve uma tríade entre professor, aluno e escola.

O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constroem a profissionalidade docente. Mas se a vida dos(as) professores(as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

Ainda que tenhamos alguns professores que agem com práticas isoladas, no mais, estamos vivenciando uma conjuntura educacional voltada para o trabalho coletivo e partilhado. As relações em tríade correspondem ao trabalho coletivo, conjunto, e comprometido consigo, com os outros e com a situação, tendo como base o diálogo em um nível explicativo e crítico. (ALARCÃO, 2010).

A professora Priscila prioriza o trabalho coletivo no âmbito escolar, atribuindo a ele mais tempo e dedicação, ainda que acumule trabalho didático-pedagógico para ser executado fora do espaço de trabalho: “[...] *planejamento individual eu faço em casa [...]*”. A professora deixa claro que na escola existe prioridade ao “[...] *planejamento coletivo com os colegas de História [...]*”, afirmando que “[...] *na ocasião dos planejamentos coletivos busca encaminhar os projetos, pois a cada ano que estou na escola eu trabalho com um projeto [...]*”, e isso muito lhe gratifica, dá a sensação de tarefa cumprida.

Achamos que a forma como a professora Priscila conduz o espaço de planejamento está coerente com a perspectiva de trabalho orientada por nós, na coordenação. Estamos propondo uma aproximação das áreas de conhecimento através do planejamento coletivo e da realidade dos alunos, mediante a participação destes no planejamento em questão. Entretanto,

notamos que há certa resistência, observada nas ausências e não participação de alguns professores, em envolverem-se no trabalho com projetos sugerido e às vezes imposto pela gestão da escola e por órgãos ligados à educação. A respeito disso, encontramos uma possível explicação em Alarcão (2010) ao tratar do respeito ao outro. Para ele, quando não se respeita a vontade do professor, obrigando-os a trabalharem na condução de uma atividade escolar forçadamente, estes se desvirtuam do projeto porque não estavam com ele.

A professora Priscila revela sentir-se frustrada com o planejamento quando ele não funciona como pretendia. Para ela, isso acontece quando combina com os colegas de disciplina, e, por motivos adversos, eles não comparecem. Assim, ela tem, mesmo sem querer, de planejar sozinha: “[...] *muitas vezes eu fico planejando individualmente quando no coletivo o professor não vem [...]*”. Essa professora vivencia em sua prática as duas situações comuns e corriqueiras do planejamento, que de fato ocasionam sentimentos diferenciados e conseqüentemente ações didático-pedagógicas também diferenciadas: trabalho docente realizado no coletivo e no individual, expressas no seu fazer pedagógico apresentando resultados distintos.

Ressaltamos que professores conseguem ter êxito no trabalho com seu grupo de estudo. Contudo, levantamos algumas hipóteses sobre o trabalho coletivo. Em primeiro lugar, a conjuntura posta para se planejar faz com que os professores sintam-se pressionados pelos coordenadores, gestores do planejamento e até pela própria Secretaria de Educação no fazer pedagógico. Em segundo lugar, os professores não acreditam no compromisso do grupo quanto ao comparecimento para legitimarem suas ações de sala de aula, fazendo-o sozinho.

A conjuntura do espaço escolar e a descrença no sucesso ou na possibilidade de um trabalho coletivo encontram-se refletidas em posicionamentos de pessimismo, uma vez que são atribuídas aos professores responsabilizações, conforme explica o professor Renato: “[...] *o planejamento deveria ser coletivo, mas ainda está em passos lentos, até porque as atividades teriam que ser corridas, interdisciplinar, fazendo com que o aluno pense criticamente todas as áreas, que essas áreas estejam interligadas, mas está um pouco longe de ser alcançada [...]*”. O pessimismo do professor Renato

indica uma realidade em que as resistências aos planejamentos coletivos dificultam o funcionamento da escola, visto que temos como alvo organizar os planejamentos voltados para a pedagogia de projetos.

Para romper com esses posicionamentos, é preciso dar-lhes a oportunidade de repensar a sua ação educativa diante do mundo no qual estão inseridos, para que comecem a refletir individual e coletivamente o seu fazer pedagógico como uma ação pensada estrategicamente dentro de um contexto social caracterizado por influências econômicas, políticas e culturais.

A professora Cláudia demonstra-se preocupada com os rumos do trabalho coletivo na escola, tendo como fundamento o trabalho com projetos interdisciplinares que, a princípio, requerem o envolvimento de todos. Para ela, a escola está atravessando uma fase administrativa difícil, em que parte considerável dos professores é prestadora de serviço, contratados temporariamente, e por esse motivo: “[...] *muitas vezes não têm afinidades, não têm responsabilidade e faltam [...]*”, prejudicando o andamento estrutural e organizativo da escola. Ela se angustia, alegando não adiantar elaborar projetos interdisciplinares nesse contexto, pois: “[...] *you arruma projetos. You elabora projetos. You não consegue executá-los [...]*”. Afirma ainda que algo está errado, que “[...] *existem pontos falhos, existem pessoas que não trabalham, não estão comprometidas com o coletivo [...]*”. Para ela, talvez seja essa a razão de os planejamentos não se concretizarem de forma satisfatória e de não atingirem os objetivos pretendidos tanto pelos coordenadores quanto pelos professores e alunos.

O professor Eduardo revela não saber como fazer, pois “[...] *muitas vezes para planejar eu sinto dificuldades... Em elaborar um projeto, por exemplo [...]*”. Diante disso, vê-se a urgência de um trabalho coletivo partilhado a fim de sanar essa dificuldade. O não saber do professor acentua o papel da coordenação pedagógica, uma vez que é de fundamental importância sabermos quais são as dificuldades pelas quais passam os professores que estão envolvidos nesse contexto de ruptura e adesão a um novo instrumento didático-pedagógico.

A intenção de criar novas possibilidades de ensino está posta nos projetos que são desenvolvidos no contexto escolar. É uma forma de registrar,

documentar, participar e compartilhar decisões de um determinado grupo. Sendo assim, os projetos de trabalho surgem como uma contribuição para a ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. (HERNÁNDEZ, 1998). Assim, os projetos de trabalho não se inserem apenas em uma proposta de renovação de atividades, tornando-as mais criativas, mas também em uma mudança de postura, o que exige repensar a organização do trabalho coletivo na escola.

Por fim, é importante salientar também que por meio do planejamento o professor toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão do papel que exerce diante da política educacional. Portanto, o educador não só faz parte desse processo, como também é capaz de transformar a realidade a partir do momento em que desvela e investiga a sua própria ação, dando-lhe um significado novo, a partir do qual as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos contribuem para o aprimoramento do sentir a aula.

Sentir a aula: uma via de mão dupla

Em decorrência dos sentidos oferecidos pelos professores entrevistados ao planejamento como via de mão dupla, podemos percebê-lo a partir de duas angulações: a primeira refere-se ao planejamento como um espaço formativo capaz de proporcionar aos professores condições de pensar sua prática, tendo como diretriz a flexibilidade e abertura que o planejamento propõe. A segunda está diretamente atrelada ao processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que não há docência sem discência. (FREIRE, 2006). Tal fato aponta que quando o professor está envolvido no processo de ensino-aprendizagem os seus conhecimentos são aprimorados simultaneamente ao serem teorizados e praticados. Daí, a importância dos espaços formativos, dentre eles, o planejamento de suas ações e a reflexão em torno do pensar e do agir sobre, que desempenham avanços em seus aspectos formativos de maneira continuada.

Sobre os espaços formativos, a professora Zilda, ao fazer um comparativo com as escolas em que atua como docente, declara: “[...] *trabalho em escolas onde a gente pensa o planejamento como caminho de mão dupla, onde você vai sistematizar seu trabalho dentro daquela linha, mas que você está sempre tendo que repensar, você volta, retoma aquele primeiro caminho, pra repensar segundo ou terceiro quando for necessário [...]*”. Para a professora Zilda, o fato de poder rever, modificar, pensar e refletir, refazer as ações pedagógicas, ou seja, de ter a possibilidade de realizar um planejamento aberto e flexível, dotado de autonomia no seu fazer, é um caminho de mão dupla que contribui para o melhoramento do ensino-aprendizagem.

No entanto, encontramos nesse modo de conceber o planejamento como veículo formativo a seguinte problemática: por um lado, é pensando no planejamento em sua angulação formativa que verificamos o aperfeiçoamento profissional, buscando novas experiências de ensino para condicioná-las à sua prática. O professor é um profissional que participa de cursos de capacitações e atualizações didático-metodológicas. Por outro lado, cria expectativas diante do seu fazer pedagógico, visto que os sentimentos (desejos, satisfações, frustrações, tensões e complexidades) estão atrelados a esse caminho que para nós se funda no processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento é visto em sua angulação voltada ao ensino-aprendizagem, no sentido de estruturar suas ações, organizar as suas atividades didáticas da semana e oferecer firmeza e segurança, ainda que possam suscitar, no desenrolar da sua aplicabilidade, outras questões preponderantes. O professor Renato sugere que “[...] *em uma aula planejada todo mundo vai ganhar [...]*”. Sobre esse propósito, a professora Zilda revela que “[...] *a aula planejada tem condições de oferecer ao aluno vários momentos: pensar, construir e reconstruir sua aprendizagem [...]*”, desde que tenha interesse em aprender. A professora Cláudia observa que “[...] *o aluno puxou, trouxe aquele problema. Pra mim impera a necessidade do aluno [...]*”.

Assim, planejar a partir das necessidades apreciadas pelos alunos, estar atento a elas, não é um caminho único. Ao contrário, é o professor que dosa essa relação de dependência em que um está vinculado ao outro, uma vez que como mediador da aprendizagem as necessidades são transformadas em

possibilidades de ensino.

Nessa construção de um caminho biunívoco do planejamento, ora em sua nuance formativa, ora aplicada, desenhando o processo de ensino-aprendizagem, podemos antever que nem tudo se processa de forma linear, com acertos tão somente, até porque o planejamento não é o salvador da pátria, solucionador de todos os problemas emergentes no contexto educativo. Constatamos que os professores cujos argumentos foram satisfatórios para um planejamento na perspectiva de um caminho de mão dupla tropeçaram ao confessarem ter improvisado na gestão da sala de aula, o que significa dizer que desconsideraram o ir e vir, o sempre recomeçar do ato de planejar.

Sobre essa questão, a professora Cláudia comenta que o planejamento das aulas é importante, imprescindível, mas que em sua execução podem acontecer imprevistos com resultados desastrosos, visto que, “[...] *mesmo em uma aula planejada, de repente, aparecem outros assuntos diferentes da disciplina de Matemática como, por exemplo, violência, drogas, criminalidade* [...]”. Mas, para ela, desde que os assuntos abordados sejam pertinentes ao ofício do educador, devem ser introduzidos, ainda que não estejam postos no planejamento diretamente. Sua percepção de educadora perpassa as disciplinas à medida que “[...] *você está educando mesmo que fugindo de sua disciplina... Você é professora... Você é educadora* [...]”. Ao pensar e conduzir sua ação docente dessa forma, a professora concebe a educação em seu sentido mais amplo, independente da área de conhecimento. Para ela, prevalece o ensino-aprendizagem de forma significativa e por que não acrescentar o teor formativo que adquiriu em longos anos de profissão, que expressa uma visão do aluno e de como deve ser conduzido o ensino, através da transversalidade, tendo como mola propulsora o aluno como sujeito participante do seu aprender.

Fusari (2008) evidencia a ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu trabalho como alguns dos fatores que têm levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Ele complementa que o que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. Outros

professores ainda creem, como explica Moretto (2007), que sua experiência como docente seja suficiente para ministrar suas aulas com competência.

Todavia, salientamos que nenhum dos professores que agiram através do imprevisto considera tal prática como promissora. Ao contrário, revelam inúmeros motivos que os fizeram agir assim, entre eles: os tropeços, os acasos, as angústias, as frustrações, os malefícios ocasionados pela relação entre professor e aluno, a forma de lidar com o conhecimento, bem como o próprio processo de ensino-aprendizagem que se configura no cotidiano da escola com alto grau de complexidade.

O imprevisto nas práticas docentes relatado pelos professores pesquisados impossibilita e impede o planejamento como caminho de mão dupla tanto para a angulação formativa quanto para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O professor Eduardo revela: “[...] *já entrei de fato algumas vezes na sala de aula improvisando e, eu lhe digo com toda a sinceridade do mundo, não foi agradável, não foi positivo o resultado [...]*”. Da mesma forma, a professora Zilda e o professor Miguel relatam explicitamente usando a forma verbal “[...] *já improvisei [...]*”. A professora Zilda prossegue apresentando o resultado dessa ação: “[...] *Senti que não rendeu, que não foi bom [...]*”, mas não esclarece quais foram os motivos que a levaram a adotar o procedimento da improvisação.

O professor Miguel expõe que na aula improvisada não há amparo em uma didática sequenciada, sistêmica e processual. Para ele, “[...] *não se segue o roteiro [...]*” e a consequência disso é que “[...] *o aluno sai perdendo na aula não planejada [...]*”. O professor Eduardo acrescenta que “[...] *improvisar em alguns casos pode até dar certo, mas com certeza você não vai sair satisfeito [...]*”, e o pior, segundo ele, o aluno percebe quando o professor não estudou, não planejou está fazendo de conta. Todavia, a professora Zilda alega que “[...] *há momentos em que a gente se encontra em situações que exigem ou pedem determinado imprevisto [...]*”, mas não especifica quais são esses momentos. De modo igual, a professora Priscila explica que “[...] *às vezes escapa [...]*”, sem indicar quais são os motivos que a faz improvisar.

Portanto, estivemos durante a construção deste capítulo pressupondo que há uma ausência de consenso em torno da importância de planejar, bem

como da relação entre o planejamento e a formação, apesar de todos os professores entrevistados afirmarem o contrário. Esse é o motivo de buscarmos explicar a existência de tensões no ato do fazer docente que dificultam o processo de ensino-aprendizagem devido à inserção de práticas didático-pedagógicas descompromissadas, como a improvisação, por ter sua autonomia limitada, não saber fazer, isto é, não elaborar aulas voltadas ao planejamento como via de mão dupla, em que professores e alunos são ativamente aprendentes, resultando em uma situação desconfortável, que se revela na tríplice relação entre professores, alunos e sentimentos de fracasso. Percebemos também no contexto escolar que somente a construção de um espaço e tempo para que se efetive o planejamento não é suficiente, falta ainda um processo reflexivo que envolva o coletivo da escola pesquisada.

Síntese integradora

Na construção deste capítulo, percebemos que o envolvimento com o planejamento tem relação fundamental com o compromisso com a educação pública e com a autoformação docente. Tivemos como pressuposto norteador deste capítulo a ausência de um consenso em torno da importância de planejar, bem como da relação entre o planejamento e a formação, apesar de todos os professores entrevistados afirmarem o contrário. Primamos pelo objetivo de compreender e explicar as razões do planejar na escola, tal como explicitam os professores.

Assim, o planejamento como a base do trabalho docente foi sendo construído a partir dos sentidos atribuídos pelos professores, os quais revelam o seu entendimento sobre como efetivar um planejamento que atenda as realidades emergentes do cotidiano dos alunos, compreendido como processo flexível e aberto e como uma nova forma de organização.

Em seguida, tratamos do planejamento como uma atividade coletiva e partilhada em que verificamos variações sobre o modo de pensar o fazer pedagógico na ação de planejar. A princípio, encontramos professores que mesmo no coletivo planejam isoladamente e outros que estando no grupo não

planejam coletivamente. Os primeiros são resistentes ao planejar e os segundos não aderem ao coletivo.

Por último, abordamos sobre como o planejamento é uma via de mão dupla, percebida a partir de duas angulações: a primeira refere-se ao planejamento como um espaço formativo capaz de proporcionar aos professores condições de pensar sua prática, tendo como diretriz a flexibilidade e abertura que o planejamento propõe. A segunda está diretamente atrelada ao processo de ensino-aprendizagem de forma indissociável, o que implica envolvimento do professor no processo de ensino-aprendizagem e que os seus conhecimentos são aprimorados simultaneamente ao teorizá-los e praticá-los. O que implica envolvimento professor no processo de ensino e aprendizagem os seus conhecimentos são aprimorados simultaneamente ao teorizar e praticá-los.

Para finalizar, salientamos que nos itens citados que embasam as razões do por que planejar, buscamos compreender, também, que as relações, os interesses e os olhares dos sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisados) estão inseridos no processo de planejamento como elementos de alto teor de implicação. O capítulo que se segue trata sobre o planejamento no cotidiano escolar, apresentando as tensões do fazer docente, as suas limitações e as formas de superá-las.

CAPÍTULO III

O PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

O planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

A prática docente configura-se no cotidiano escolar permeada de incertezas, fruto das interações entre sujeito/sujeito e sujeito/conhecimento. Diante disso, podemos pensar: como o fazer do planejamento poderá contribuir para minimizar os obstáculos e incertezas da prática docente no cotidiano escolar? Temos, neste capítulo, como pressuposto que se o planejamento contém em si formas de facilitar a execução das ações e o seu maior ou menor êxito tem relação mais forte com a articulação entre o docente e a coordenação pedagógica. A mediação do planejamento passa, assim, a ser relacionada a uma ação concreta, correspondente a do coordenador pedagógico, e, no seu todo, à concepção de gestão da escola que permeia o trabalho pedagógico no ambiente escolar.

O objetivo deste capítulo é apresentar os obstáculos e as incertezas tal como são percebidas pelos docentes no cotidiano da escola, assim como a relação destes com o planejamento e a formação. Nesse sentido, encontra-se organizado em duas partes:

- As tensões na prática docente
- As limitações e superações do fazer docente.

As tensões da prática docente

A profissão docente é dualista em sua forma de se constituir, já que ora sofre influência de pressões externas advindas dos órgãos que regem a

educação em âmbitos nacionais, estaduais e municipais – através de leis, decretos, diretrizes, parâmetros e propostas educacionais, muitas vezes copiadas de outros países (outras realidades extremamente diferenciadas) –, ora está sob pressões que se aglutinam no ambiente escolar. Nesse último caso, o que se vê é o reflexo das pressões externas que exigem da gestão da escola um posicionamento diante dos professores quanto à sua postura profissional (pontualidade, assiduidade e aprovação de alunos), ao seu fazer pedagógico (planejamento das aulas, participação em projetos de ensino e necessidades eventuais da escola) e à atualização profissional (cursos de capacitação para promoção vertical e horizontal na carreira docente).

Neste capítulo, vamos nos deter nas tensões internas presentes nas falas dos professores entrevistados, sem desconsiderar a influência das externas sobre as internas. (ELIAS, 1998). Estamos, assim, considerando tensão as pressões que condicionam as ações docentes, podendo impedir sua efetivação através das influências do cotidiano escolar. Por cotidiano, estamos compreendendo as práticas corriqueiras que englobam as diversas linguagens, por meio das quais entendemos a realidade e a vida cotidiana. (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Para Certeau (1996, p. 31), o cotidiano é

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe partilhar) nos pressionam dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo.

Visto por esse ângulo, o cotidiano escolar caracteriza-se por sua imprevisibilidade diante da diversidade das práticas cotidianas táticas e estratégicas que se sobressaem nas relações consigo mesmo, com o outro ou com a própria situação. (CERTEAU, 2007). Dessa forma, as tensões internas encontradas no contexto escolar são: adequar as práticas docentes à realidade local, mediar o processo de aprendizagem de forma dinâmica e avaliar para suprir as deficiências dos alunos.

A adequação das práticas docentes à realidade local é um dos desafios

enfrentados pelos professores do século XXI, tornando-se motivo de tensão entre os professores em meio às exigências ligadas ao âmbito interno da comunidade escolar – pais, coordenadores, diretores e próprios colegas de trabalho – associadas aos poucos recursos de caráter administrativo, financeiro e pedagógico para atender os anseios dessa comunidade. Trabalhar pedagogicamente buscando aproximar as ações docentes da realidade dos alunos e transformar o processo de ensino-aprendizagem em prática social concreta requer desprendimento de toda a comunidade escolar, tornando-se não apenas responsabilidade do professor. Por exemplo, quando é preciso planejar uma aula de campo a fim de conhecer o processo de como a água encanada e consumível chega a nossas casas, faz-se necessário, de imediato, mobilizar a empresa a ser visitada, o transporte que será utilizado, o lanche dos alunos, a autorização dos pais, bem como as pessoas que se responsabilizarão por eles durante o seu percurso e permanência na empresa. Por esses alunos durante o percurso e a permanência deles na empresa. Todos esses desprendimentos devem ser descentralizados da escola.

Dentre os professores entrevistados, encontramos aqueles cujas práticas docentes estão baseadas em um planejar que tem como norte a realidade local, isto é, as necessidades reais dos alunos, mesmo que isso implique outro ponto de tensão. O professor Eduardo situa-se diante do ato de planejar sua prática cotidiana ao enfatizar que segue “[...] *pesquisando, buscando conteúdos novos, adaptando os conteúdos ministrados, aproximando-os da realidade local dos alunos [...]*”. Na sua fala, demonstra-se preocupado, tenso, com a condução da aprendizagem dos alunos e com o conteúdo ministrado. Ao referir-se à ênfase nos conteúdos, afirma que ela parece originar-se na tentativa de transformar seu fazer docente em conhecimentos e saberes pertinentes à construção de cidadãos críticos e conscientes.

Todavia, muitas vezes, a condução das práticas docentes afasta-se da realidade do contexto escolar, ficando restrita aos livros didáticos ou aos acontecimentos televisivos. Isso ocorre porque os professores ou buscam planejar apropriando-se de uma diversidade de recursos que estejam disponíveis ou, ao contrário, lecionam conforme o que lhe é posto. Nesse

contexto, frases como a do professor Eduardo de que o papel da “[...] *escola não é só transferir conhecimentos, o papel maior da escola é preparar o aluno para o mundo* [...]”, constituem-se em sinal de reencantamento com a educação no cotidiano da escola, o que distancia os pontos de tensão.

A construção de aulas dinâmicas e criativas na escola mobiliza tensão, pois por detrás delas existe um arsenal de exigências internas e externas, na medida em que consideramos o fazer do professor um processo dinâmico e complexo sobre ações docentes cotidianas. Assim, por exemplo, situamos a não integração entre os segmentos da escola como um ponto de tensão. A professora Zilda, ao refletir acerca das competências que almeja desenvolver nos alunos mediante processo de ensino-aprendizagem, explica que “[...] *se pensa que precisamos desenvolver no aluno atitudes e valores procedimentais e atitudinais, não podemos estar desvinculados dos demais segmentos da escola* [...]”. Para ela, o fazer docente é responsável pela incorporação de atitudes e valores que se efetivam nas aulas dinâmicas e criativas, o que implica participação e envolvimento do coletivo da escola. Esse envolvimento equivale a um planejamento conjunto, elemento democrático ainda não consolidado na escola. O que existe, na verdade, são grupos que se articulam ou não nesse sentido. Eles são compreendidos, por nós, como responsáveis pelas tensões, já que dificultam mais do que auxiliam o trabalho docente no seu modo de fazer com dinamicidade e criatividade.

Concordamos com a professora Zilda, por compreendermos que a construção de aulas dinâmicas e criativas não é de inteira responsabilidade do professor. Ao contrário, acreditamos que todos os que compõem a escola têm o compromisso, o dever, de proporcionar a dinamicidade e a criatividade das aulas para a aprendizagem dos alunos. Assim,

[...] é tempo de redefinir o papel do educador como mediador que dinamiza as trocas de ação entre o educando e o objeto do conhecimento com vistas à apropriação do saber pelo sujeito e do mediador entre a criança e o seu grupo de iguais, viabilizando as trocas necessárias ao exercício das cooperações que sustentam o desenvolvimento das personalidades autônomas no domínio cognitivo-moral, social e afetivo. (RANGEL, 1992, p. 83).

A fim de reduzir as tensões internas existentes na construção de aulas dinâmicas e criativas, um elemento faz-se imprescindível, qual seja: a mediação da concepção de ensino-aprendizagem que se entrelaça à conduta do docente e de outros profissionais que atuam na escola. Acreditamos que compreendida dessa forma a mediação seja atributo indissociável da profissão docente, tendo em vista que constitui interface, veículo para a aprendizagem.

É importante ressaltar que o termo mediação provém do radical grego *mésos* e também do latim *mediatio*. Em grego, significa o que está colocado no meio, o ponto médio. Em latim, designa intercessão ou intermédio, refere-se às ações recíprocas que interagem entre duas partes de um todo. Mediar significa estar entre as duas partes e estabelecer uma relação entre ambas ao longo do tempo. A mediação vem sofrendo transformações conceituais em seu contexto sócio-histórico e cultural, assim como aconteceu com o conceito de planejamento. Sendo assim, faremos uma breve retrospectiva de como o conceito vem sendo construído e reconstruído, conforme a abordagem concernente, e em seguida discutiremos o que nos interessa em nossa pesquisa.

No contexto da educação, a mediação está presente em todas as abordagens educacionais, ainda que se manifeste de forma distinta. Acreditamos que no processo de mediação a abordagem sociocultural seja a que mais se aproxime da mediação requerida pelos professores do campo de pesquisa e anunciada nos projetos da escola⁵. Na escola, é senso comum não ser possível desenvolver a mediação do processo ensino-aprendizagem, seja na abordagem tradicionalista, cabendo ao aluno a automatização e a memorização dos conteúdos, seja na abordagem comportamentalista, em que se acredita que a objetividade é revelada nas estratégias adotadas pelo professor por meio dos exercícios e das provas, principais elementos mediadores. A mediação do processo consiste em o professor mediador de conhecimentos oportunizar, orientar, as atividades elaboradas pelos próprios alunos, constando de planos de intervenção e transformação da realidade, bem como de estímulo da autoavaliação.

Consideramos que na análise dos bloqueios e tensões no cotidiano da

5 Sobre os projetos da escola, ver páginas 13 a 20.

escola o importante não é discorrer sobre os diferenciados sentidos da mediação, mas sim reter que por meio da ideia de mediação didática, segundo a qual o professor é o sujeito que deve ser capaz de favorecer o processo de aprendizagem, seriam perseguidos pontos de superação e indicativos de mudanças, condições ideais para que essa superação ocorra.

O professor deve compreender as facetas do processo humano, uma vez que é necessário saber-fazer. Para Candau (1983), a didática é um conhecimento de mediação que fornece sustentação filosófico-política, técnica e humanista à ação do docente, visto, então, como sujeito político⁶. Nessa perspectiva de mediação como elemento de redução das tensões internas no contexto escolar, a aprendizagem assume o cenário da formalidade, nascida a partir do desejo do outro – do professor – como agente que deve fomentar, despertar o desejo de aprender de seus alunos.

Para a professora Amanda, a “[...] *maior dificuldade pra fazer planejamento é encontrar objeto do interesse desse aluno [...]*”, prossegue: “[...] *devemos planejar pensando no aluno [...]*”. O professor Miguel explica que “[...] *depende da turma, sim, algumas vezes uma avança mais que a outra... precisa replanear para atender a necessidade daqueles alunos [...]*”. Em outras palavras, a prática docente deve pautar-se no interesse (desejo) do aluno e na relação específica estabelecida com cada turma. A motivação na escola oferece estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz.

Por essa razão, entendemos a motivação como um dos fatores necessários para que um indivíduo desempenhe seus papéis sociais de forma positiva, seja qual for a sua posição na vida. No caso em estudo, tanto o professor quanto o aluno evidenciam que a motivação encontra-se ligada à precisão de aprender o que está sendo tratado. (NERICI, 1983). Por meio dessa necessidade, o aluno dedica-se às tarefas inerentes até se sentir satisfeito. O professor deve propiciar a ele oportunidades para que realize um esforço intencional, visando resultados esperados e compreendidos. Para que

6 A compreensão da mediação escolar de natureza didática considera o movimento crítico de revisão da didática como momento importante de superação de uma perspectiva instrumentalista de ensino para uma abordagem mais avançada da didática que se fez presente no Brasil, nos anos 1980.

haja a aprendizagem, faz-se necessária a motivação, cabendo à escola ser esse espaço motivacional, em que professores e alunos sentem-se reciprocamente estimulados para juntos descobrirem novos conhecimentos a partir dos já existentes.

Nesse sentido, o professor, aparentemente, tem um papel mediador mais efetivo na motivação extrínseca, pois é ele quem deve produzir uma aula que desperte interesse nos alunos. (VYGOTSKY, 1989). Todavia, consideramos como ponto de tensão a relação entre o ambiente, ou fatores externos, e os aspectos ligados à motivação intrínseca – chamada também de pessoal ou inconsciente –, a qual representa o desejo interior de atingir algum objetivo ou satisfazer determinada necessidade, ou seja, é a força psíquica que todos nós possuímos.

Podemos considerar que as construções de aulas dinâmicas e criativas geram tensões por revelarem um alto grau de implicação na mediação e na motivação no processo de ensino-aprendizagem, quão grande é a responsabilidade da comunidade escolar nesse no percurso do fazer do planejamento em seu cotidiano.

Outro ponto de tensão interna apontado pelos professores entrevistados diz respeito ao processo avaliativo na escola, já que eles não têm o hábito de rever o que foi planejado, no sentido de aprimorar seu fazer docente por meio da reflexão, de reformular seus objetivos ou de construí-los conjuntamente com os alunos. A avaliação investigativa é uma prática que exige do professor um espírito de pesquisa e reflexão permanente, sendo fator de desequilíbrio e reequilíbrio do fazer docente consciente. Essa avaliação é percebida por alguns professores como uma tarefa muito difícil de ser conciliada com a real situação profissional do educador atual, que se encontra exaurido, sobrecarregado, em seu fazer docente.

Salientamos que os professores entrevistados pertencem a esse quadro, uma vez que trabalham em, no mínimo, duas instituições de ensino, sendo oprimidos e reprimidos cada vez mais pelos órgãos competentes que exigem da escola, na pessoa do professor, um planejamento com resultados através de índices quantitativos. Assim, em vez disso, é desenvolvida uma prática que assume um papel fundamental na condução da avaliação escolar, mediante

construção e aquisição de conceitos, atitudes e procedimentos, na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades contidos no panorama educacional.

A esse respeito, a professora Amanda argumenta sobre o planejamento como sendo veículo de avaliação e reavaliação do fazer docente: “[...] *quando se planeja podemos fazer um feedback, o que possibilita fazer uma avaliação tanto do professor quanto do aluno [...]*”. Dito isso, percebemos que o seu fazer pedagógico não é pronto e acabado, precisa incessantemente ser revisto e refeito, o que exige por parte do professor uma sensibilidade que o torna complexo e tenso.

Nesse sentido, a professora Amanda tem apresentado o uso de ferramentas eficazes em seu trabalho docente, planejando por etapas, de forma processual e passível de mudanças, tendo em vista a dinamicidade e a flexibilidade que existem no momento de sua execução e considerando os aspectos humano, social, cultural e as situações inusitadas que possam emergir. Todavia, percebe a necessidade de um espaço avaliativo que englobe a performance tanto do aluno quanto do professor para continuar planejando.

Segundo Hoffmann (2005), é exigido de quem media experiência organização e avaliação em todo processo de ensino, dado que a

[...] experiência educativa é acompanhar o aluno em processos simultâneos de apropriar-se de informações e de aprender a buscar novos conhecimentos, em ambientes interativos, de respeito e convívio humanos, refletindo e intervindo criticamente sobre sua postura de colega, de aluno e de aprendiz. O que exige uma organização do ensino sociointeracionista e uma avaliação participativa. (HOFFMANN, 2005, p. 55).

Nessa avaliação mediadora, caracterizada pelo diálogo e pela permanente construção e reconstrução do conhecimento na prática avaliativa, torna-se fundamental a postura questionadora e dinâmica do professor e do aluno. (ALARCÃO, 2010). Por esse motivo, a avaliação passa a ser percebida como a reflexão transformada em ação, prática que impulsiona novas reflexões, resultando em um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato

próprio da avaliação.

Para mediar a aprendizagem através do processo avaliativo, sugerimos que os professores devem se adequar ao nível de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, podemos considerar o pilar saber-fazer na prática como principal consequência de uma sociedade do conhecimento, que necessita de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada em dois pilares: pilares do conhecimento e da formação continuada (DELORS, 1998), os quais possuem um forte elemento de redução da tensão no cotidiano da escola.

Portanto, ancorada nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa reconfigurar-se na tentativa oferecer ao processo de ensino-aprendizagem condições de interagir com base nos princípios norteadores da educação atual. Nesse contexto, a avaliação escolar assume um novo perfil, que, atrelado aos pilares propostos para a educação do século XXI⁷, aumenta o grau de tensões internas sofridas pelos professores que, de uma hora para outra, têm de modificar sua forma de conceber a avaliação escolar, isto é, passar de uma perspectiva classificatória para alcançar uma investigativa.

Das análises da pesquisa, consideramos que gradativamente se desvelam nas falas dos professores sentimentos antagônicos de entusiasmo/frustração; satisfação/insatisfação; sucesso/fracasso; certezas/incertezas; segurança/insegurança. Esses sentimentos, que podem indicar as tensões internas, permeiam o fazer docente, revelando-se de diferentes formas no cotidiano.

O professor Eduardo, por exemplo, expressa um sentimento de desejo em seu fazer, ainda que, “[...] *muitas vezes, não dava pra me planejar, pra me programar como gostaria [...]*”. O professor manifesta o desejo de realizar um planejamento que atenda as necessidades de seus alunos, no entanto sua

7 Na atual conjuntura em que se anuncia a educação voltada ao desenvolvimento humano, tendo como objetivo maior a construção de competências e habilidades que o permitem alcançar seu desenvolvimento pleno e integral, vemos o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998), em que são anunciados os quatro pilares, quais sejam: **aprender a conhecer**, que indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer**, que mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver**, que traz o desafio da convivência, apresentando o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser**, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

ação como docente esbarrava nas tensões que muitas vezes desconhece, o que o impede de avançar em seu fazer cotidiano. Luckesi (2003, p. 167) escreve que “é preciso saber qual o desejo e entregar-se a ele”. No nosso entendimento, há na escola um grupo de professores que, mesmo desarticulados, desejantes, querendo planejar, executar e avaliar, em busca de um desejo comum, porém, muitas vezes, esbarram nas tensões externas ou internas sem refleti-las e superá-las.

O professor Eduardo alerta-nos para as consequências adversas expressas através dos sentimentos que podem emergir de uma aula planejada ou não: “[...] *em uma aula planejada você pode sair da sala satisfeito, feliz porque seus objetivos foram atingidos [...]*”. Todavia, devemos atentar que o contrário pode prevalecer, pois “[...] *muitas vezes você planeja e não consegue atingir os objetivos pretendidos [...]*”. A não realização dos objetivos na prática cotidiana dos educadores é motivo de insatisfação e insegurança, como demonstra a professora Zilda, ao anunciar que uma aula improvisada traz “[...] *insegurança, sinto que poderia render mais [...]*”, bem como outros sentimentos desagradáveis tanto no aspecto pessoal quanto no profissional.

O professor Renato suscita um elemento também relacionado ao sentimento de satisfação/insatisfação em se planejar uma aula. Para ele, o planejamento condiciona ao preparo profissional, alegando que ao fazê-lo o professor tem a satisfação associada à capacidade de saber-fazer: “[...] *em primeiro lugar, a pessoa se sente preparada para executar as tarefas desse planejamento [...]*”. Já para professora Priscila, esse sentimento é descrito como eficácia e eficiência: “[...] *geralmente uma aula planejada é mais eficaz e eficiente [...]*”, estando associado aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, haja vista os indicadores do Índice de Desempenho da Educação Brasileira (IDEB).

Enquanto isso, o professor Eduardo indica a certeza do sucesso das aulas como outro elemento ligado ao planejamento: “[...] *se você planejar na sua vida... no seu trabalho... com certeza você terá sucesso no geral, como um todo [...]*”. Nesse sentido, o planejamento adquire um caráter de certeza do sucesso quando as ações planejadas dão certo. Contudo, para Renato, o fazer do planejamento deve ser visto não apenas pelo viés da certeza do sucesso,

mas também pelo da incerteza: “[...] *Nos últimos anos, a gente vê que o planejamento caminha num sentido, uma direção mais correta [...]*”. Acrescenta ainda: “[...] *indo pelo caminho certo ou errado [...]*”. A incerteza na forma de conceber o planejamento do professor Renato evidencia-se mesmo diante dos objetivos, metas e estratégias traçadas para o fazer do planejamento no cotidiano escolar.

É nesse ponto que centramos nossa atenção, uma vez que vivemos em um contexto das incertezas. O professor Renato revela todo um ideário de ensino-aprendizagem alegando que “[...] *quem não planeja não consegue ensinar, é preciso estudar aquilo que você se propõe a fazer [...]*”. Nessa configuração, os gestores da escola, os coordenadores, os professores e os alunos devem assumir uma postura de sujeitos com atitudes de inquietação e problematização do mundo em que vivem. Compreendemos que no contexto institucional o planejamento é o caminho de mão dupla para a realização dos seus desejos – sucesso, satisfação, segurança –, e não o “salvador da pátria”.

Pressupomos que essa realização pessoal e profissional está atrelada ao planejamento das aulas no momento em que a prática docente consegue atingir os objetivos propostos, contribuindo, ao mesmo tempo, para a satisfação dos professores. Percebemos que alguns dos professores quando conseguem planejar e executar o que foi planejado nas suas aulas, sentem-se realizados e satisfeitos. Ao contrário, quando não obtém êxito em seus planejamentos e na execução de suas aulas, tornando-se infelizes, insatisfeitos e frustrados. Compreendemos que os trechos das falas acima também se aplicam a nós coordenadores, porque somos parte do grupo e vivenciamos juntos todos os sentimentos elencados nas mesmas proporções.

Nesse sentido, os sentimentos, motivos de tensão quando correspondidas as expectativas, transparecem em toda comunidade escolar como sensação de tarefa cumprida, de capacidade e de competência (compreendida como um conjunto de habilidades relacionais, comunicacionais, didáticas e pedagógicas). (FREITAG, 2008). Acrescentamos a esse outro conceito de competência, estabelecido por Perrenoud (2001), a partir do qual ela é vista como a capacidade de utilizar e mobilizar os saberes para agir em situação, transformando-os em conhecimento. Por fim, incluímos que as

competências desejadas estão associadas a um conjunto de capacidades. (ALARCÃO, 2010).

Atualmente, valoriza-se

a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem. Mas, das capacidades de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam da rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros. (ALARCÃO, 2010, p. 26).

Diante das múltiplas competências exigidas do fazer docente, as tensões são frutos das incertezas acerca desse fazer no cotidiano escolar. Desse modo, em relação ao planejamento, não poderia ser diferente. Por mais que se planeje, organize e execute – dentro dos moldes da didática atual –, sempre vão existir elementos que se sobressaem e dificultam o fazer docente. Dessa forma, a professora Priscila está ciente da mobilidade existente no ato de planejar, ou seja, da construção e reconstrução conceitual, procedimental e atitudinal que deve permear seu fazer pedagógico: “[...] *você tem que estar revendo todo o dia [...] aquilo que coloquei no papel numa aula [...] não foi bem... então muda [...]*”. Nesse sentido, ela considera imprescindível o rever, que estamos chamando de construção e reconstrução da ação docente. A explicação plausível para sustentar sua argumentação se respalda na premissa de que o planejamento, enquanto etapa burocrática, é uma coisa; e como prática (no sentido de realização, de execução), é outra.

Por fim, a efetivação do que se planeja modela-se conforme a realidade posta. Há no ato de planejar toda uma articulação entre teoria e prática, compreendida neste trabalho como algo benéfico e indissociável, tanto que para haver uma é necessária a presença da outra e vice-versa. Sobre isso, acreditamos que a professora Priscila ainda não desenvolveu essa percepção do ir e vir do planejamento, no sentido de construir e reconstruir as ações docentes, compreendendo que mudar os caminhos traçados de uma aula não significa dizer que ela não deu certo, que foi tudo errado. Pensamos que a mudança ou o erro seja uma nova forma de interagir, de motivar, de se

aproximar da realidade que circunda o cotidiano das salas de aulas, evidenciando as limitações e superações do fazer do professor.

Limitações e superações do fazer docente

Nesse item, mergulhamos nos sentimentos expressos no ato de planejar, observando que os gestores, coordenadores e professores definem-se na sua identidade pela sua capacidade de pensar, julgar e querer, o que os leva a posicionar-se frente ao mundo e aos outros. Assim, percebemos que os docentes escolhem desejando, razão pela qual nos debruçamos sobre as superações do fazer, a fim de compreender que as tensões externas e internas podem e ser superadas no cotidiano da escola em maior ou menor escala. Durante as análises das entrevistas, estivemos atentos aos sentidos oferecidos pelos professores ao fazer docente, destacando que os entrevistados concebem esse fazer de duas formas distintas: ora estão permeados de obstáculos, ora de superações. Acreditamos que tal fato aconteça em virtude da dinamicidade contida na prática docente.

O grupo de professores entrevistados aponta algumas práticas do cotidiano como principais limitações ao desenvolvimento de suas atividades, quais sejam: não divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado, descontinuidade dos conteúdos de ensino, sobrecarga de trabalho, planejamento distante do coletivo, bem como modificação na estrutura e no funcionamento dos planejamentos, com carga horária de trabalho elaborada e exigida pela Secretaria Municipal de Educação.

Essas limitações sugerem alguns caminhos para superações de dificuldades do fazer docente. A não divulgação do que é planejado é entendida pelos professores como uma limitação ao seu fazer, já que a centralização das atividades escolares nas áreas de conhecimento impede um trabalho coeso e unificado. A professora Cláudia relata: “[...] *não sei nada que o outro professor do 6º ano está trabalhando [...]*”. Nesse sentido, a professora Amanda, em trechos da entrevista, reforça o que foi dito pela professora Cláudia, confessando que não é informada sobre o que está sendo desenvolvido nos demais grupos de estudos, nem sobre as atividades que os

outros professores trabalham em sala de aula. Acrescenta ainda que a mesma postura se aplica à comunidade escolar de um modo em geral: “[...] *Na escola há divulgação no grupo de professores dos projetos por área de conhecimento. Mas, das aulas em si não há divulgação [...] não vejo muita divulgação para a comunidade [...]*”. Para ela, a escola deveria criar estratégias de difundir o que é executado, sendo assim, diz: “[...] *deveríamos encontrar uma forma de fazer com que o planejamento fosse passado para que os pais pudessem interferir, formar juntos esse planejamento [...]*”. Podemos discernir que a professora Amanda fragmenta as atividades escolares, em momentos de sala de aulas, das desenvolvidas nos projetos didáticos da escola, quando na verdade elas estão interligadas, visto que *a priori* são produtos dos projetos didáticos.

Diante do disso, supomos que a professora Amanda está percebendo a não divulgação das atividades, bem como dos projetos, produzidas na escola e na sala de aula como uma limitação do fazer docente. Essa forma de proceder talvez seja uma incompreensão ou uma visão equivocada de como se constitui o fazer docente.

Sobre a competência de compreensão, estamos considerando a capacidade de escutar, de observar e de pensar, de utilizar várias linguagens que permitam relacionar-se e interagir consigo, com os outros e com o mundo. (ALARCÃO, 2010). Realça-se no cenário educativo, especialmente no fazer docente, o trinômio pesquisa-formação-ação, cuja ênfase está no valor formativo e na compreensão da realidade. (ALARGÃO, 2010).

O professor Miguel concebe como uma limitação a dificuldade de conduzir os objetivos sem atropelá-los, declarando: “[...] *sinto dificuldade na elaboração e na condução dos objetivos da prática docente [...]*”. O mesmo acontece – em instância metodológica igual – com a professora Priscila, que apresenta como limitação ao fazer docente a dificuldade de dar continuidade aos conteúdos de ensino, uma vez que os alunos são compreendidos como seres heterogêneos, uma vez que os alunos são compreendidos como seres heterogêneos, sobre os quais são acumuladas experiências ao longo da vida social e acadêmica dos docentes. Essa forma de conceber os saberes transpassa a base nacional, exigindo dos professores sensibilidade ao adequar os conteúdos necessários à realidade local.

A professora Priscila revela que tem dificuldade de “[...] *saber como continuar os conteúdos* [...]”. Ela cita um fator preponderante: a questão do saber fazer, remetendo-nos a Charlot (2000). Para esse autor, toda relação de saber se dá a partir da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, além da relação com os outros e consigo próprio. Se a professora Priscila tem dificuldade em saber fazer algo em sua prática docente, é pertinente inferir que ela está alertando acerca da necessidade da formação continuada.

No sentido do saber fazer, de conduzir o ensino-aprendizagem mediante a realidade que lhe é posta, em ambos os casos, os professores entrevistados têm como limitação prescrever a continuidade do processo de ensino. O caminho, a direção da aprendizagem, deve ser revisto nos planejamentos que envolvem professores, coordenadores e gestores da escola pesquisada.

A sobrecarga de trabalho é percebida por alguns entrevistados como uma limitação ao fazer docente, afetando o pouco tempo destinado aos planejamentos semanais. Sobre essa questão, a professora Cláudia expõe: “[...] *nós temos apenas duas horas semanais para planejar... É muito pouco* [...]”. Acrescenta também que esse tempo é escasso, tendo em vista que não trabalha apenas em uma escola: “[...] *eu tenho jornada tripla profissionalmente, sem contar a de dona de casa, mãe e mulher* [...]”.

Mesmo diante dessa situação, presente na fala da maioria dos entrevistados, entendemos que os professores buscam otimizar o tempo, no sentido de acompanhar e contribuir para o processo infindo de ensino-aprendizagem. Contudo, notamos que a quantidade de projetos para serem executados em um ano letivo sobrecarrega o trabalho docente. Assim, se a intenção é a de favorecer o envolvimento e a motivação de professores e alunos, o resultado é justamente o contrário, já que os professores se veem sobrecarregados, com dificuldades de transformar as situações de trabalho em formativas para eles mesmos.

O professor Miguel relata mais um obstáculo: o planejamento individual. Em suas colocações, observamos que há uma forma equivocada de conceber os rumos que a disciplina de Artes pode alcançar no ensino e na aprendizagem dos alunos. O professor explica que “[...] *na disciplina de arte não dá pra planejar coletivamente porque cada professor tem uma habilitação* [...]”. Essa

problemática, pedagogicamente, não condiz com o que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nem com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em direção contrária, o ensino de Artes, na escola, como componente curricular, é a base dos demais conhecimentos, repleto de possibilidades de transversalidade (linguística, histórica, social, econômica, geográfica, entre outras).

Acreditamos que esse modo de o professor conceber o conhecimento específico está, mais uma vez, associado à ausência de uma formação acadêmica continuada, como vimos acontecer com professora Priscila no saber fazer. Em uma sociedade de aprendizagem, a escola é uma comunidade de produção de conhecimento, em que o professor é tido como um sujeito reflexivo. Desse modo, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de forma sistemática, programas de formação continuada de natureza reflexiva. (ALARCÃO, 2010).

A professora Zilda elenca a nova forma de funcionamento e estrutura dos planejamentos, elaborada e exigida pela Secretaria Municipal de Educação, na qual, a propósito, percebemos que o planejamento está distante do coletivo e visto como uma limitação ao fazer docente. Segundo ela, “[...] o *planejamento por área não é um planejamento coletivo* [...]”. Ela acredita ser “[...] *importante que as áreas do conhecimento tenham seus momentos de planejar* [...]”. Todavia, esse tipo de planejamento não se configura como um planejamento coletivo e nesse sentido a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Natal vem pecando, falhando bruscamente. Nessa nova conjuntura, a escola vem perdendo sua autonomia e sendo controlada em seu fazer docente.

Observamos que os sentidos atribuídos aos planejamentos por disciplinas são distintos. Um grupo de professores acredita que eles são vistos como um espaço de socialização, discussão, articulação e sistematização de seu trabalho. Nesse espaço, são executadas atividades de estudo de textos concernentes às necessidades e aos interesses do grupo. Outro grupo insiste em planejar isoladamente, seguindo o modelo disciplinar, não sustentando discussões, sem teorizações das práticas no coletivo da escola. Resumem sua prática à simples organização de atividades, somente atualizando e listando

conteúdos para constarem como registro documental no arquivo da escola.

As sugestões de superações das limitações do fazer docente no cotidiano escolar, advindas dos sentidos dados pelos professores entrevistados, estão atreladas a uma prática pedagógica coletiva, que inclui participação da família, tentativas de construção de um ensino-aprendizagem voltado para a pedagogia da interdisciplinaridade, processo interativo entre professores e alunos, bem como compromisso e interação com coletivo da escola.

Dessa forma, a participação da família no contexto escolar seria, na visão dos professores entrevistados, uma forma de melhoria do fazer docente. Nesse sentido, conforme a professora Zilda, “[...] *a escola, os professores não estariam sozinhos, isolados em um contexto distante da realidade dos alunos, trabalhariam em parceria e colheriam frutos de qualidades inigualáveis [...]*”. A professora adiciona que “[...] *o planejamento construtivo, na verdade, caminha e é verdadeiro se tem o momento coletivo, de pensar juntos, com todas as áreas do conhecimento presentes e com todos os segmentos que fazem à escola [...]*”. Sua visão de coletividade é mais ampla, extrapolando a de grupos de estudo por área de conhecimento. Sublinha a necessidade de pensar juntos, estando todos os segmentos da escola presentes, pois é nos planejamentos coletivos que se articulam o desenvolvimento de atitudes, valores e procedimentos necessários à formação cidadã.

Podemos, então, observar que o trabalho coletivo emerge a tônica pedagógica da disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, a qual vem sendo vista em uma perspectiva superadora, embora utópica, do fazer docente. A partir disso, ressaltamos a importância de acrescentar pelo menos a discussão a respeito do desenvolvimento da interdisciplinaridade às formações continuadas no contexto escolar – por meio dos planejamentos – ainda ausentes na formação acadêmica e continuada de alguns professores entrevistados.

O professor Renato reporta-se ao trabalho coletivo como um facilitador do fazer docente, pois percebe que há benefícios. Para ela “[...] *no coletivo existe facilidade em se planejar porque a experiência na docência, a capacidade intelectual do grupo e a socialização dos conhecimentos [...]*”.

Assim, acreditamos que, ao trabalharmos a fim de superar as dificuldades do fazer docente no cotidiano da escola e ao introduzirmos uma pedagogia voltada para a interdisciplinaridade das ações docentes, facilitamos a aprendizagem dos alunos a respeito do trabalho em grupo. Quanto aos professores, a interdisciplinaridade contribui para a interação com os colegas de trabalho e com os próprios alunos, ampliando os conhecimentos de outras áreas através de uma pedagogia transversal.

De acordo com Gonçalves (*apud* OLIVEIRA, 1995, p. 159),

A relação professor-aluno, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como em uma pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É através do embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela já vem elaborando, desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores) e que são confrontados com os significados que circulam pela escola.

Nesse novo cenário, construído a fim de superar os obstáculos do fazer docente, o compromisso e a interação com o coletivo da escola se apresentam como elementos fundamentais, em que os sujeitos envolvidos – gestores, coordenadores, professores, alunos e pais de alunos demonstram afinidades no que diz respeito à educação e ao ambiente escolar. Não podemos esquecer das responsabilizações e comprometimento da Secretaria Municipal de Educação, que se confirma através das diretrizes e propostas curriculares implantadas, bem como do auxílio em manter a escola funcionando pedagógica e financeiramente.

O tempo cronológico de duas horas de planejamento semanal seria uma forma de superar os obstáculos do fazer docente. O Plano de Cargo, Carreira e Salários (PCCS), implantado em 2008, propiciou uma reorganização de carga horária das disciplinas e acarretou a conquista, pelos professores, da criação de um tempo de planejamento em serviço de cerca de duas horas semanais ou de quatro horas quinzenais que a princípio foram consideradas insuficientes. Todavia, pensando nas vantagens que ele oferece, a otimização desse tempo

de planejamento, com direcionamento de uma pauta de trabalho aos professores, poderia conduzir ao planejamento e à participação das atividades e das discussões, à troca de vivências e à própria ação de planejar aulas, reduzindo a improvisação.

Em contrapartida, a ausência de otimização desse tempo é colocada também em evidência como causa e efeito da desarticulação do planejamento com a formação continuada na escola, mesmo tendo em vista o tempo hora relógio para planejar. A partir disso, percebemos a necessidade urgente de otimizá-lo.

A professora Lígia relata que o planejamento visto como facilidade e superação é um ganho para o fazer docente no cotidiano escolar: “[...] *eu vejo hoje é que a gente ganhou tempo e espaço que antes não se tinha principalmente para troca de experiência... foi uma conquista realmente [...]*”. Todavia, ressaltamos que o planejamento feito 100% na escola não garante um caráter coletivo no seu desenvolvimento. Para que seja realmente coletivo, é necessário interação dos sujeitos, no sentido de se sentirem motivados, envolvidos. É preciso que se crie um vínculo com a profissão, com a escola (espaço de trabalho) e com os alunos através da construção de uma instituição reflexiva com professores que reflitam as situações e construam conhecimentos a partir do pensamento sobre a sua prática, transponíveis à comunidade escolar. (ALARCÃO, 2010).

Síntese integradora

Na construção e desenvolvimento deste capítulo, tivemos como objetivo evidenciar as limitações e superações do fazer docente no cotidiano da escola e a relação destes com o planejamento e a formação tal como são percebidas pelos professores. Dessa maneira, apresentamos a prática docente como ela se configura no nesse cotidiano, permeada de incertezas, fruto das interações entre os sujeitos.

Partimos do pressuposto de que o planejamento contém em si formas de

facilitar a execução das ações, e o seu maior ou menor êxito tem relação mais forte com a articulação entre o docente, a coordenação pedagógica e a gestão da escola. O objetivo deste capítulo foi apresentar as limitações e as incertezas do fazer docente tal como são percebidas por esses profissionais no cotidiano da escola, além da sua relação com o planejamento e a formação.

Nesse sentido, o capítulo encontra-se organizado em duas partes. A primeira nos remeteu às tensões externas e internas da prática docente, enfatizando as internas, que estão presentes nas situações corriqueiras de sua prática. A partir dos sentidos e interpretações das falas, os professores entrevistados elencaram como principais as tensões internas encontradas no contexto escolar: a adequação das práticas docentes à realidade local, a mediação do processo de aprendizagem de forma dinâmica e a avaliação para suprir as deficiências dos alunos.

A segunda parte do capítulo fez referência às limitações do fazer docente, destacando a não divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado, a descontinuidade aos conteúdos de ensino, a sobrecarga de trabalho, o planejamento distante do coletivo e a nova forma de funcionamento e estrutura dos planejamentos, que se constitui em obstáculos para a prática docente. No processo de construção do capítulo, são sugeridas pelos professores formas de superação das limitações do fazer docente, entre as quais podemos listar as que estão atreladas a uma prática coletiva, como: a participação da família, a construção de um ensino-aprendizagem voltado para uma pedagogia interdisciplinar, o processo interativo entre professores e alunos, bem como o compromisso e a interação com o coletivo da escola.

Por fim, percebemos que a escola, os coordenadores e os professores precisam melhorar o seu fazer docente (em situações práticas e teóricas), incluindo nele práticas de reflexão que os tornem professores reflexivos, com atitudes reflexivas, preocupados em modificar a sua realidade e a dos que estão ao seu redor.

CAPÍTULO IV

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2006, p. 39).

Nos capítulos anteriores, ressaltamos o debate sobre as dimensões do planejamento na escola e sua relação com a formação continuada, assim como sobre a importância do planejar e do planejamento no cotidiano escolar. Neste quarto e último capítulo, apresentamos as razões de os professores não perceberem a formação continuada como inerente ao planejamento, conduzindo ao pressuposto de que o não entender encontra-se ligado ao não saber.

Partimos, assim, do princípio de que a coordenação pedagógica é vista como uma assessoria permanente e continuada junto ao trabalho docente na escola, estando responsável *a priori* pelo desenvolvimento e construção coletiva entre os segmentos escolares e pela articulação de um ambiente pedagógico possibilitador de ressignificações e construção de saberes. Porém, não observamos a ligação necessária entre essa atividade e a formação dos professores. Portanto, ressaltamos que estamos atentos, neste capítulo, às interpretações da prática do planejamento condicionada a atitudes de não saber fazer. Os professores, muitas vezes, estão tão implicados no processo de ensino-aprendizagem que não percebem o grau de alienação em que se encontram. (ELIAS, 1998).

Neste capítulo, temos como objetivo desvelar aspectos ligados à atuação do coordenador pedagógico no espaço de formação. Para tanto, dividimos o texto em duas partes:

- O planejamento como construção coletiva mediada pelo coordenador

pedagógico;

- O planejamento como espaço de formação continuada.

O planejamento como uma construção coletiva mediada pelo coordenador pedagógico

É evidente entre os professores participantes da pesquisa a importância da mediação e participação do coordenador pedagógico no ato de planejar. A necessidade eminente de uma construção coletiva por meio de repasse de informação do contexto escolar local, a articulação de atividades didático-pedagógicas, a organização de reuniões e eventos e principalmente a construção do processo formativo continuado exigem e indicam a visão totalizadora da função de coordenador. O trabalho da coordenação pedagógica enquanto assessoria permanente e continuada junto ao trabalho do professor tem como principais competências as descritas no Conselho Municipal de Educação de Natal/RN (CME), de acordo com o inciso I, Art. 7º, da Lei n. 5.175, de 10 de abril de 2000 – RESOLUÇÃO Nº 002 /01 – em que cita como funções do coordenador pedagógico:

- I – coordenar, acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico da escola, garantindo a execução das ações;
- II – elaborar, junto ao Diretor e Vice-Diretor, o relatório das atividades administrativo-pedagógicas;
- III – participar da elaboração do calendário escolar, do regimento interno e da programação de ensino, com base nas diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação.

Consideramos que todas as competências da coordenação pedagógica são importantes, mas destacamos especialmente a função que exerce na formação continuada docente, desenvolvendo um trabalho coletivo junto aos professores e articulando os princípios pedagógicos dos projetos da escola com as teorias e a realidade desse estabelecimento. A professora Amanda defende que o coordenador deve mediar os grupos de estudo de planejamentos específicos, repassando o que foi discutido e definido para os demais grupos, fazendo dessa forma a ponte entre eles. Para essa professora,

“[...] a coordenação fala o que os outros grupos estão realizando [...]”. Nesse sentido, os professores devem ficar atentos ao trabalho que executam, enquanto os coordenadores pedagógicos articulam e comunicam o que os outros grupos realizam, desenvolvendo sua principal competência: construir uma cultura de coletividade no cotidiano da escola a partir da formação continuada através da inserção das práticas de reflexão.

Todavia, observamos exemplos de práticas tendenciosas e alienadas de ações irrefletidas de gestores (por não saberem conduzir suas ações diante da relação de poder), coordenadores (por controlarem e até ditarem como deve ser conduzido o fazer docente) e professores (ao, por comodidade, aceitarem as decisões passivamente). Nesse contexto, todos estão imersos em um ambiente de múltiplas atribuições decorrentes da demanda escolar, agindo sem ao menos pensar sobre a ação e, assim, afastando-se de suas principais competências. O coordenador pedagógico é um generalista que lida com o processo formativo dos professores, assim, além de atender a direção, os pais, os funcionários e os alunos, intervém pedagogicamente nas situações surgidas na escola. A figura abaixo, inspirada em Alarcão (2010), apresenta o quadro dos atores da escola reflexiva em uma triangulação.



Figura 1 – O coordenador e sua mediação na escola reflexiva
Fonte: Elaborada pela autora.

Salientamos que o envolvimento por parte da coordenação pedagógica em funções diferentes é motivo de preocupação, uma vez que dificulta a

formação continuada na escola e o debruçar sobre a relação com os saberes. Assim, há uma quebra no planejamento do processo ou quebra no processo de planejamento ou de efetivação de um projeto que vise à formação continuada dos professores.

Qual o lugar do coordenador pedagógico na relação mediadora entre o professor, o aluno e a escola? Como trabalhar com os professores questões concernentes à didática e à metodologia do ensino através da flexibilidade se o coordenador pedagógico, pessoa responsável por esse processo, está envolto em situações que o sufocam e não permitem desenvolvê-lo bem?

Enquanto coordenadora, encontramos dificuldades de trabalhar com o coletivo da escola pelas razões expressas acima. Acreditamos que esse cenário organizacional dos planejamentos é quebrado e fragmentado, impedindo um trabalho continuado do coordenador pedagógico junto aos professores que permita, conforme afirma Libâneo (1994, p. 223):

- explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática;
- expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino;
- assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações pedagógicas possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina;
- prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências, impostas pela realidade social, de nível e preparo das condições socioculturais individuais dos alunos;
- assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, em um plano, os elementos

que compõem o processo de ensino: os objetivos (para quem ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e as técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais;

- atualizar o conteúdo do plano sempre que for revisto, aperfeiçoando-o à medida que forem feitos progressos no campo de conhecimento, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, às técnicas e aos recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana;
- facilitar a preparação das aulas, selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar e planejar o trabalho frente às novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

A professora Amanda revela que, no momento em que a coordenação pedagógica se ausenta, “[...] os *planejamentos não têm muito proveito* [...]”. Essa professora atribui o sucesso do planejamento à atuação, ao desempenho e ao envolvimento do coordenador: “[...] a *participação do coordenador é necessária para fazer um trabalho unificado* [...]”. A professora almeja um trabalho pedagógico totalizador e unificado no âmbito escolar.

Em geral, o que percebemos é que os desejos dos professores e dos coordenadores somente serão alcançados se houver o empenho do coletivo da escola, especialmente deles, que estão à frente do processo de ensino. Para o professor Renato, “[...] o *coletivo da escola é responsável pela imagem social da própria escola, daí a importância de agir e refletir sobre a ação* [...]”.

Essa forma de conceber o planejamento como reflexivo, dentro de uma escola que se caracteriza como reflexiva, atribui ao coordenador um lugar de excelência, já que é o profissional que acompanha incessantemente o trabalho pedagógico dos professores, ora correlacionado à prática docente, ora teorizando-a.

O professor Eduardo menciona: “[...] *muitas vezes para planejar eu sinto dificuldades* [...] *em elaborar um projeto, por exemplo* [...]”. Nessa fala, não

podemos deixar de notar a efetivação de um trabalho coletivo, de mediação do coordenador por meio de intervenções formativas de maneira contínua e processual. No sentido oferecido pelo professor, de direcionamento do trabalho docente, ressaltamos mais uma vez que o coordenador pedagógico tem grande responsabilidade no processo formativo do professor, pois, através de trocas de experiências, dos diálogos e das discussões que oportuniza, nos planejamentos que participa, gera mudança nos sujeitos envolvidos mediante o entrosamento da coletividade.

Para o professor Miguel, “[...] *sim, tem que haver a participação de uma coordenação [...] um apoio mais pedagógico [...]*”. Em sua fala, vemos que considera importante o auxílio do coordenador para articular a sua prática. Já a professora Lígia indica a necessidade de criação de outra especificidade profissional, a de um coordenador de acompanhamento das disciplinas que tenha um conhecimento mais aprofundado na área específica do conhecimento, ou seja, um coordenador especialista em cada disciplina.

A professora explicita: “[...] *precisamos de um coordenador de disciplina [...]*”, isto é, “[...] *aquele coordenador que ciente do que estou trabalhando em sala busca auxílio e sugere nos planejamentos [...]*”, um coordenador que acompanhe o desenrolar da sala de aula. Nesse novo contexto, acreditamos que o coordenador pedagógico teria sua identidade e formação modificada, sem mencionar que as escolas teriam em seu quadro funcional um emaranhado de coordenadores desnecessários. Esse coordenador idealizado pela professora inexistente na rede municipal de Natal.

A figura que segue apresenta o lugar do coordenador na relação pedagógica.

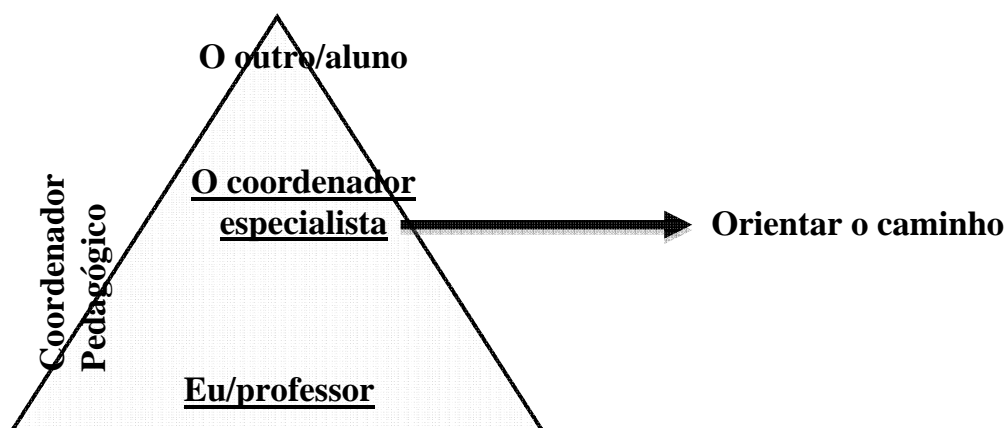


Figura 2 – O não lugar do coordenador pedagógico na relação com o docente
 Fonte: Elaborada pela autora.

O não lugar do coordenador pedagógico corresponde a uma função específica, a qual, todavia, não é a mais importante, uma vez que o essencial, a partir do que explicita a professora Lígia, é a relação entre o conhecimento da área ou disciplinar e o saber-fazer pedagógico, e não a mediação do coordenador. No gráfico acima, o coordenador está não situado na triangulação pedagógica e não há menção dos destinatários dos planejamentos: os alunos.

A relação entre o saber da área ou disciplinar e o saber-fazer pedagógico coloca na cena o papel do pedagogo na escola, fato que escapa aos objetivos deste trabalho de pesquisa, mas que encontramos transversalizado na fala da professora. Estamos compreendendo a relação entre os saberes da área de conhecimento e os saberes pedagógicos como indissociáveis no fazer docente. As múltiplas experiências do professor – e acrescentamos a esse contexto as do coordenador pedagógico – compõem uma teia de significados (GEERTZ, 1989) que mobiliza seu saber fazer.

A professora Priscila percebe a coordenação como pertencente ao grupo, pois, segundo ela, “[...] a coordenação pedagógica deve estar ao lado [...]”, trabalhando conjuntamente, acompanhando a prática didático-pedagógica. Em direção semelhante à da professora Lígia, Priscila acrescenta: “[...] nos planejamentos a coordenação deveria estar mais presente [...]”. Isso não acontece, para a professora, que almeja uma coordenação pedagógica

mais próxima, devido ao não lugar pelo distanciamento, pois, conforme explica, é função do coordenador pedagógico “[...] *o que o professor está dando no bimestre [...]*”, possibilitando um maior encontro do trabalho do professor com a proposta pedagógica da escola e evitando casos como este: “[...] *de repente o professor tem um projeto e a coordenação não está ali presente [...]*”, conforme relata a professora Lígia. A partir dessas colocações, constatamos que a mediação desse profissional faz a diferença tanto no aspecto de conduzir em conformidade com os objetivos da escola quanto em estabelecer a comunicação entre segmentos e áreas de conhecimento.

O professor Renato elenca outros mediadores do seu trabalho docente, além da coparticipação do coordenador pedagógico: “[...] *vejo como auxílio primeiro a minha vivência, a vivência do outro, desse aluno, esses seriam os auxílios principais [...]*”. Em seguida, diz: “[...] *outro auxílio é o coordenador para orientar sobre o Projeto Político-Pedagógico, orientar o caminho, mesmo que com caráter de cobrança [...]*”.

Na figura a seguir, apresentamos o saber da experiência do docente como vértice e mediador para perceber o outro – aluno – na relação. Essa relação, uma vez percebida de forma reflexiva, aponta para um avanço e um entendimento das relações com o saber (CHARLOT, 2000), bem como para a necessidade de os coordenadores e a escola reverem suas ações a partir das experiências de professores e alunos.

Por essa razão, os coordenadores pedagógicos estão implicados em seu saber fazer por não possuírem um lugar específico no contexto escolar, o que é chamado por nós de não lugar, devido ao fato de ter um perfil mobilizador, intermediador, articulador e formativo de situações cotidianas.

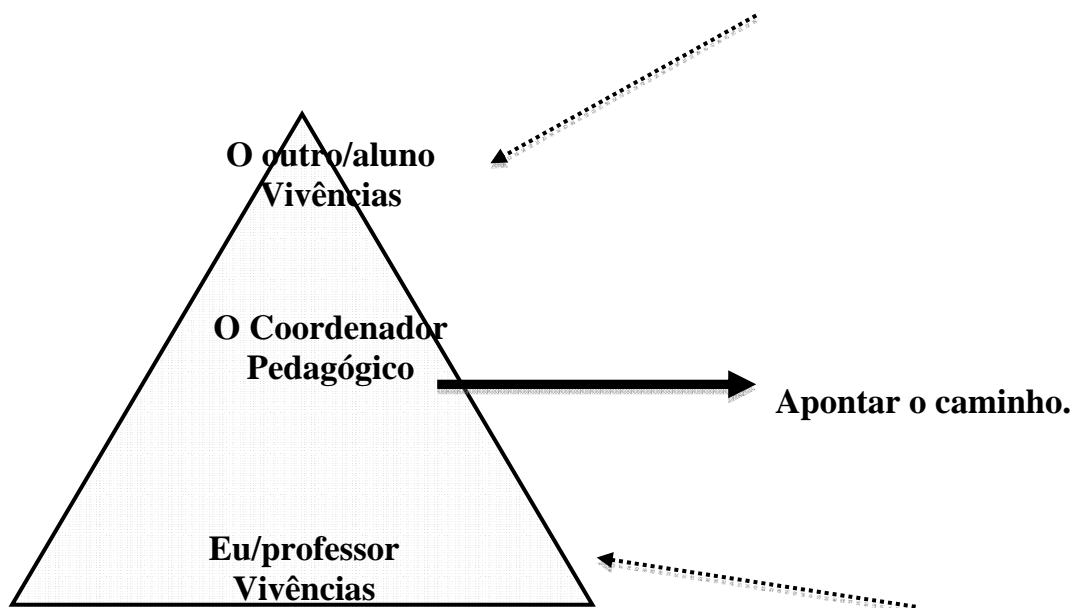


Figura 3 – O coordenador como articulador de vivências, orientador e controlador do caminho

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das análises feitas nesta pesquisa, percebemos a existência de modos diferentes de conceber o contexto educativo diante da intervenção do coordenador pedagógico, visto por gestores e professores como dominador ou como dominado. A professora Zilda demonstra ter uma visão aberta da intervenção e mediação do coordenador. Ela diz: “[...] *acho que o olhar de outra pessoa sobre esse planejamento é importante pra gente [...]*”. Para ela, esse modo de ver contribui para uma prática docente mais eficiente: “[...] *Essa troca de experiência enriquece bastante, e outro olhar, seja de um coordenador pedagógico ou de um colega de trabalho, acaba oferecendo subsídios e caminhos que às vezes você nem pensou e pode dá um bom resultado [...]*”. Visualizar o planejamento dessa maneira, a partir de “outro olhar”, ajuda a nos aproximarmos dos professores, abrindo, de certa forma, uma porta para entrarmos e executarmos nosso trabalho formativo, transparecendo o intuito pedagógico.

O fato é que existem mudanças, como podemos perceber no relato do professor Renato: “[...] *atualmente, os planos de aula são preparados. Já*

passei por fases de não preparar plano de aula [...]". Por meio dessa fala, o professor situou sua prática usando os termos que indicam evidências de alterações de posturas didático-metodológicas responsáveis.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico, ao planejar com o intuito de organizar as atividades de sala de aula e fora dela, deve criar espaços de diálogo e debate, para a partilha de conhecimentos e experiências no grupo de professores, formando uma visão crítico-reflexiva das ações docentes. Essa nova forma de planejamento, coletiva e crítico-reflexiva, precisa ser compartilhada não só com os alunos, mas também com a equipe da escola que está envolvida. Isso permite que o trabalho se torne ainda mais rico, pois teremos vários olhares que impulsionarão o pedagógico.

A coordenação pedagógica tem como função junto ao grupo de professores estabelecer a comunicação prévia, divulgando o andamento dos acontecimentos didático-pedagógicos, como cita a professora Amanda “[...] *A coordenação fala o que os outros grupos estão realizando [...]*” Pelo fato de o coordenador pedagógico ser esse canal de comunicação nos espaços de planejamento, sua participação e contribuição passa a ser muito mais importante para unificar e coletivizar o trabalho pedagógico, dado o valor da formação continuada desenvolvida no âmbito escolar.

Nesse sentido, o coordenador no processo de formação continuada deverá incentivar o ato de pesquisar e a prática reflexiva. Esses dois novos elementos são de fundamental relevância para a formação e o condicionamento do professor no âmbito da educação e de sua profissionalização. No item a seguir, trataremos sobre como o coordenador pedagógico conduz a pesquisa e a prática reflexiva na escola.

O incentivo à pesquisa e à prática reflexiva

Atualmente, é exigido dos professores atualização profissional, como cursos de extensão e pesquisa, por exemplo, em grande escala, e informações atualizadas do cotidiano, em menor escala. A atualização do professor implica dispor de recursos financeiros e meios tecnológicos que a compoitem. Afinal, a principal consequência da sociedade do conhecimento é a necessidade de

uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada em dois pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada. (DELORS, 2001).

Ao mesmo tempo em que os professores trabalham executando suas ações didático-pedagógicas em sala de aula, eles também estão em processo de formação constante na escola e fora dela, o que exige estudo e pesquisas sobre temáticas oportunas ao seu trabalho. A necessidade de continuidade na formação do professor exige desse profissional uma pós-graduação, como, por exemplo, uma especialização, o que requer tempo e dedicação exclusiva para uma melhor qualificação. Todavia, deteremo-nos a sugerir recursos e meios de investigação mais próximos da realidade do professor. A internet, por exemplo, surge como um recurso tecnológico de alto teor informacional, já que estamos vivendo a era da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem, traduzindo o reconhecimento das competências exigidas aos cidadãos de hoje. (ALARCÃO, 2010).

O professor Renato explica: “[...] *hoje, depois que voltei a estudar, ser professor de universidade, então, a gente vê que planejamento, plano de aula é necessário. [...]*”. Ele abaliza a importância de o professor viver constantemente em espaço de formação continuada, na escola ou fora dela. Esse tipo de formação seria uma possibilidade de esses profissionais da educação permanecerem em processo de mudanças, desapegando-se de posturas enraizadas baseadas em uma educação tradicional.

Porém, é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja passageiro, que se mantenha através do tempo e que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção, permanentemente. É preciso também pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar. Necessitamos cada vez mais na educação de uma resposta qualitativa à necessidade de aprendizagem.

A seguinte fala da professora Adriana pode funcionar como introdutora do contexto em questão: “[...] *o planejamento é importante na formação desde que se faça através de uma fonte de pesquisa [...]*”. A pesquisa é instrumento de formação continuada e está presente em todo momento formativo pelas suas peculiaridades informativas.

A questão que entrevemos, então, é a forma de pesquisar no coletivo, o que nos remete à pesquisa-ação, pois faz referência a ela, alegando que é uma metodologia de intervenção social e científica que se organiza em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Essa pesquisa tem como ponto de partida um problema e a pretensão de solucioná-lo, bem como um valor formativo no contexto de trabalho pelo seu teor de pesquisa-formação-ação, objetivando a compreensão da realidade. Agindo conforme essa configuração de pesquisa, as escolas, os professores e os alunos se tornarão reflexivos. Tem como ponto de partida um problema e pretensão de solucioná-lo. Tem valor formativo em contexto de trabalho pelo seu teor de pesquisa-formação-ação no contexto de compreensão da realidade. Os professores, sujeitos envolvidos, implicados. Pois agindo conforme essa configuração de pesquisa, tornar-se-ão escolas, professores e alunos reflexivos. (ALARCÃO, 2010).

Prada (1997) trata sobre a forma de pesquisar no coletivo afirmando que:

Os projetos institucionais na escola, como formação de professores em serviço, implicam envolver as experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente. Desenvolvidos mediante processos de Pesquisa Participativa constituem-se em alternativa de transformação institucional, educativa e de formação de professores, porquanto a organização, o planejamento, as inovações, o desenvolvimento, a avaliação da instituição como um todo, realiza-se com referência a estes projetos, cujo caráter de pesquisa permite a construção do conhecimento sobre as diferentes relações institucionais, nas quais se vivenciam os princípios e a filosofia institucional, assim como seus objetivos e atividades concretas. (PRADA, 1997, p. 103).

Percebendo, dessa forma, a pesquisa na sua relação com o coletivo, podemos trazer ao diálogo a ideia de Schön (1987) de que existe um professor que é “pesquisador no contexto da prática”. A formação continuada na escola deve ser desenvolvida em meio a uma atitude de pesquisa dos docentes e coordenadores no seu cotidiano. Essa atitude norteará a reflexão sobre a ação e pressuporá um distanciamento dela. (ALARCÃO, 2010).

A união do pesquisador com a sua própria prática e as teorias dentro de um processo de pesquisa participativa, de acordo com Demo (2002, p. 15), “[...] não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador”. Trabalhando dessa maneira os participantes poderão observar resultados coletivos. O professor que consegue atuar mantendo uma postura de profissional reflexivo e crítico está, muito provavelmente, em condições de contribuir com as pesquisas de educação nos mais diferentes níveis, ou seja, desde a “formação inicial” até as práticas de “formação docente em serviço”. (PRADA, 1997).

Ressaltamos que, muitas vezes, os professores nos procuram a fim de orientação e sugestão sobre temáticas e referenciais teóricos para compor seu trabalho docente. Contudo, planejar e pesquisar sem o exercício da prática reflexiva constante diante dos acontecimentos cotidianos torna essas atividades desvinculadas de sentido. Desse modo, é responsabilidade do coordenador proporcionar espaços formativos que tenham como eixo a prática reflexiva de suas ações, através de troca de experiências e vivências, de estudo de textos sobre temáticas diversas que deem suporte à prática docente, de aquisição de novos conhecimentos e de revisão dos já existentes.

Libâneo (2002) explica a prática reflexão como

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Nessa direção, os estudos de Schön (1987) nos esclarecem e destacam o processo de reflexibilidade dos professores, dando ênfase em dois aspectos: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A primeira ocorre na prática diária, é repentina e não antecipada; já a segunda refere-se ao pensamento deliberado e sistemático, é uma reflexão após a ação.

As reflexões na ação e sobre a ação descritas por Schön são compreendidas como processos que incorporam a consciência sobre as

implicações sociais, econômicas e práticas do ensino. É preciso, assim, entender que o professor como profissional reflexivo não pode se limitar ao aspecto micro da sala de aula. A reflexão atrelada somente ao trabalho docente em classe torna-se limitada e insuficiente para a elaboração de uma compreensão teórica mais ampla dos elementos que condicionam sua prática profissional. O planejamento como espaço da prática investigativa/reflexiva se torna lócus de formação continuada dos professores no cotidiano da escola, como veremos a seguir.

O planejamento como espaço de formação continuada

Compreendemos o espaço de planejamento como lugar em que a prática docente e as demais experiências vivenciadas pelos professores se constituem enquanto um processo de formação continuada. Esse processo deve ser desenvolvido ao longo de toda a carreira profissional, como relata a professora Amanda, na seguinte fala: “[...] *o planejamento é importante na formação a vida inteira, desde que a gente sabe como fazer [...]*”. Pensando dessa forma, é requerida do professor a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de formarem seu conhecimento, em um processo contínuo.

A fala de Amanda insere nesta pesquisa o foco das nossas preocupações: os docentes entendem que é no espaço escolar que se desenvolve um conjunto de atividades didático-pedagógicas, as quais fazem parte de sua formação continuada caracterizando-se por ser capaz de preparar os professores para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1991, p. 25) afirma:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 25).

A formação necessita, nesse sentido, estar diretamente relacionada ao contexto escolar e a reflexão assume posição essencial, desde que esteja articulada ao contexto mais amplo, no qual o professor tenha consciência das suas ações e possua autonomia no seu fazer pedagógico. Ele precisa fazer da escola um espaço de formação em que a reflexão e a autonomia sejam constantes para que realmente atenda à diversidade de todos os sujeitos, garantindo a igualdade de direitos.

Sendo assim, a formação continuada deve ser compreendida a partir da intercessão entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. Sob esse prisma de mobilidade, essa formação pode ser conceituada como o conjunto de atividades desenvolvidas por gestores, coordenadores e professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou de outras novas que se coloquem. (GARCIA, 1995).

No que diz respeito às dimensões da coordenação pedagógica enquanto articuladora do planejamento como espaço formativo, a princípio, entendemos que a formação pode acontecer de forma gradual no processo de desenvolvimento profissional dos professores decorrente da articulação com os seus aspectos da atuação. Dentre eles, podemos citar o contexto social de atuação, a ética, as condições de trabalho, a carreira, o salário, a jornada de trabalho e a avaliação profissional, os quais permitem considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando uma nova cultura profissional e introduzindo os saberes específicos da docência. Os coordenadores devem dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Nesse momento, desenvolvemos a ideia de que a formação continuada é um conjunto de atividades teóricas e práticas que favorecem o aprimoramento do conhecimento que se acumula ao longo da carreira profissional. Assim, a formação continuada engloba o conjunto das atividades desenvolvidas após a formação inicial, que se realizam ao longo de toda a

carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

Desse modo,

[...] a formação constitui-se em um processo a ser desenvolvido a médio ou longo prazo, além de ser bastante dispendioso e não garantir a eficiência de aprendizagem no mesmo nível que o livro didático. [...] Dessa forma, o investimento em livros torna-se, além de mais barato, [...] na medida em que possibilita o controle do trabalho docente e a liberação de tempo para o professor se dedicar às suas outras tarefas. (SCAFF, 2000, p. 95).

É com essa premissa formativa que temos orientado o grupo de professores da escola pesquisada a tomar decisões de modo mais intenso sobre nosso próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento pessoal e profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, e a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Para que novas relações de interação pessoal e profissional sejam construídas no espaço escolar (no planejamento, em especial) e fora dele, temos sugerido múltiplas possibilidades de intensificar a formação continuada, pois conhecemos a diversidade de outras maneiras de se obter formação continuada e processual através de investimentos pessoais e profissionais.

Afinal, com bem explica Perrenoud (1993, p. 25), colocar-se em processo formativo implica “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional”.

Das observações realizadas no campo de pesquisa e das entrevistas propriamente ditas, detectamos outras maneiras de realizar a formação continuada fora do ambiente escolar, como: a oferecida pelas universidades, pelo modelo de educação a distância, por museus e centros culturais, pelas ONGs, pelos sindicatos, entre outros organismos sociais.

Percebemos um aumento considerável no número de escolas que estão buscando transformar o espaço de planejamento em um ambiente formativo, no qual há o horário de trabalho conjunto, dedicado à reflexão e à avaliação do que realizam individualmente ou em grupos articulados em torno de projetos mais amplos. Nesses momentos de convivência, por meio de estudos e trocas, produzimos respostas aos problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem o que implica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal dos profissionais e da escola.

No entanto, não podemos descartar as vantagens das diversas formas e meios de formações continuadas oferecidas por outras instituições, as quais podem ser úteis ao trabalho docente e, muitas vezes, aproximar-se do que estamos propondo como formação continuada ao longo da carreira.

A universidade, como explicita a LDB, tem como responsabilidade formar em quantidade e com qualidade os professores para todos os níveis de educação em nosso país. Coerentes com esse pressuposto, elas têm oferecido inúmeras oportunidades de formação continuada aos professores, seja na relação direta com as escolas, seja por meio de convênios com os sistemas de ensino. Essa é uma dimensão importante da atuação das universidades, pois cabe a elas não só formar os professores para ingressarem no magistério, mas também oferecer acompanhamento às suas ações e dar continuidade à sua formação em serviço.

Outro tipo de formação é a educação a distância, que vem crescendo bastante em nosso país e cada vez mais ganha espaço em face da demanda de educadores brasileiros. Ela se baseia em suportes de comunicação como a internet, os vídeos ou a televisão, sustentando-se, em grande parte, na articulação entre atividades a distância, como as videoconferências, e atividades presenciais, apoiadas no uso de apostilas ou de textos. Muitas ações de formação contínua a distância são voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e o aperfeiçoamento docente e preocupam-se com a interatividade entre formadores e formandos.

A formação continuada proposta por museus e centros culturais é um trabalho educativo que, além de ensinar conhecimentos fundamentais aos

alunos, transmite os conhecimentos culturais em que estamos inseridos. Contudo, se não possuímos uma boa formação cultural, não teremos condições de ensinar cultura aos nossos alunos. Sem dúvida, o trabalho docente fica muito mais rico no momento em que lançamos mão das inúmeras contribuições do mundo das artes e da literatura, não nos mantendo presos apenas ao conhecimento formal e aos conteúdos a serem ensinados. Por isso, é fundamental que tenhamos um contato frequente com o mundo da cultura de forma intensa e diferenciada, lendo livros de literatura, frequentando museus, cinemas, teatros, concertos e *shows*, de modo a alargarmos nossos conceitos, nossos referenciais. Nesse sentido, os museus e centros culturais se constituem em espaços privilegiados de formação contínua.

A formação continuada oferecida por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais para a melhoria da atuação dos professores tem permitido a participação de novos parceiros, como é o caso das associações dos profissionais de áreas específicas do conhecimento, das instituições de pesquisa, das fundações etc. Muitas dessas organizações têm se preocupado em trazer para seus espaços de reflexão e atuação questões relativas à dimensão pedagógica, aos múltiplos aspectos da cultura e aos objetivos e fins da educação, oferecendo aos professores possibilidades de rever suas ações e de realizá-las de maneira mais orgânica e compromissada.

Diante dessa diversidade de formações continuadas que não podem ser desconsideradas, já que aos poucos adentram na escola através das práticas docentes, o que podemos fazer é ter precauções, possuir um olhar crítico e estabelecer critérios para sua permanência ou não. Para tanto, na nossa ação como coordenadora pedagógica, construímos junto aos coordenadores e professores alguns critérios que privilegiam as iniciativas de formação continuada na escola, campo da pesquisa, fruto de leituras nos planejamentos. São eles:

- contribuição para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, preocupada em educar a todos de modo igualitário e democrático;
- ações voltadas para as reais necessidades vividas no dia a dia, levando em conta o que se passa no local de trabalho dos

professores;

- inserção em um processo permanente de formação profissional articulado com o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- fortalecimento do professor como sujeito de sua formação e de sua atuação;
- condições necessárias para que os professores exerçam suas funções (gestão e condições de funcionamento da escola, carreira, contrato, jornada de trabalho, salário).

Salientamos que estamos preocupados com a formação continuada e em serviço de nossos professores por considerarmos que sem esse espaço formativo eles ficariam desatualizados. “Talvez se deva reconhecer que a profissão de professor é a que mais sofre com o risco de desatualização, o que ocorre, por exemplo, com os professores que vivem só dando aula”. (DEMO, 2004, p. 63). Se esperarmos tão somente pelas formações oferecidas pelos órgãos competentes, certamente nossos professores iriam passar pelo problema da desatualização pedagógica. Portanto, percebemos que a formação continuada do docente é importante, pois não tem sentido agir sem refletir o feito, ou seja, suas ações precisam ser ressignificadas, ponderadas constantemente.

A propósito, Pimenta (2005, p. 24) adverte:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

É nesse nutrir-se de teoria e prática no contexto educativo que o planejamento se constitui como espaço formativo e assume a dimensão da ação-reflexão-ação, pois é essencial tornar-se um profissional crítico-reflexivo que tenha as teorias embasando o seu refletir pedagógico, concordando com a

afirmativa de Giroux (1990) de que somente a simples reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula não é o bastante para uma compreensão teórica dos elementos que constituem a prática profissional. É necessário um profissional da educação que reúna as competências, entre outras, de elaboração e execução de seus conceitos, identificando um problema e solucionando-o. Tal profissional não conhece todas as soluções, pois irá construí-las à medida que os problemas forem surgindo. Além disso, o docente deverá trazer alguns elementos constituintes do profissional da sociedade tecnológica.

A fim de um sentido mais amplo, para além de uma reflexividade cognitiva, faz-se necessária também uma reflexividade hermenêutica da experiência docente, já que saber pensar não é uma tarefa simples, pois exige, além de outros, uma apropriação teórica da realidade que leva a uma reflexão crítica sobre o seu saber-fazer, o que resulta em saber pensar sobre o próprio pensar. (GIROUX, 2005).

Sobre o saber pensar, Perrenoud (1993) propõe que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Sendo assim, a formação continuada de professores exige desses profissionais responsabilidades em esferas distintas, dadas as demandas de naturezas diversificadas, entre elas: social, institucional e pessoal. Ainda sobre essa questão, adverte que todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. (PERRENOUD, 2002).

Com as intercessões do social, institucional e pessoal, os professores estão condicionados a diferenciadas e entrelaçadas dimensões. A social corresponde à necessidade de aprenderem a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos e pais no cotidiano escolar e a uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. Na dimensão institucional, participam mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, definindo recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas e elaborando e gerindo projetos de trabalho.

Finalmente, na dimensão pessoal, deve haver tomadas de decisões de modo mais intenso sobre o seu próprio percurso formador e profissional, rompendo paulatinamente com a cultura de isolamento profissional a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, debatendo e reivindicando condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Para que isso aconteça, coordenadores, professores e escola devem se colocar como um sistema aberto conduzindo aos novos saberes diante de um não saber generalizado. A sociedade como aprendente é aquela que ressignifica seus saberes através da prática reflexiva. (ALARCÃO, 2010).

Síntese integradora

Neste capítulo, discutimos as razões de os professores não perceberem a formação continuada como inerente ao planejamento, conduzindo ao pressuposto de que o não perceber encontra-se ligado ao não saber. Nesse sentido, discutiremos sobre a coordenação pedagógica como uma assessoria permanente e continuada junto ao trabalho docente na escola, responsável pelo desenvolvimento e pela construção coletiva entre os segmentos escolares e a articuladora de um ambiente pedagógico possibilitador de ressignificações e construção de saberes.

Tivemos como objetivo apontar aspectos ligados à atuação do coordenador pedagógico no espaço de formação. O texto foi estruturado em duas partes: a primeira refere-se ao planejamento como construção coletiva, mediada pelo coordenador pedagógico, o qual tem como eixos condutores a ação pedagógica, o incentivo à pesquisa e a prática reflexiva, na perspectiva de Alarcão (2010). Já a segunda volta-se ao planejamento como espaço de formação continuada, cuja responsabilidade recai sobre a figura do coordenador como eixo condutor das ações educativas capazes de preparar professores para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

Nesse sentido, a prática do planejamento é um espaço de formação e

mudança da realidade, transpondo as atitudes de não saber fazer às de saber fazer de forma adequada. O espaço do planejamento é um ambiente de reflexão sobre o não saber fazer, exigindo um distanciamento consciente da ação. Sendo assim, a formação continuada surge como uma alternativa de melhorar a teoria e a prática pedagógica, visto que a dinâmica e a complexidade do cotidiano escolar exigem dos professores novas formas de preparo e atualização dos saberes docentes em suas trajetórias formativas, a partir de experiências pessoais e profissionais e de diferentes interações vivenciadas pelo professor no dia a dia de sua prática, acumulando saberes necessários ao trabalho docente.

Por fim, defendemos uma educação crítico-reflexiva que transforme os sujeitos, bem como as condições materiais da existência humana, resultando em uma produção de conhecimentos disponíveis ao contexto de educação em momentos históricos posteriores, mas “lidos” em uma perspectiva de mudança, rompimento e/ou ratificação de seus pressupostos, dando respostas às problemáticas que só podem ser conduzidas pela participação de todos, por suas interações e decisões coletivas. Além disso, essa educação é estimulada pelo posicionamento democrático de gestores e professores que buscam no coletivo a legitimidade da vontade de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que reconhecer as limitações do planejamento como ferramenta capaz de prever e controlar o futuro, da ideia do visionário, do líder iluminado. Temos que aceitar o planejamento como construtor e articulador de relações na sociedade ou na organização que busca seu bem comum de maneira ética, justa e responsável. (OLIVEIRA, 2006, p. 284-285).

Esta pesquisa é fruto das observações realizadas ao longo de nossa trajetória profissional como professora e coordenadora pedagógica e dos sentidos oferecidos pelos professores da escola pública municipal de Natal/RN ao planejamento e à formação continuada. Por meio da entrevista compreensiva, procuramos entender como na escola campo da pesquisa a ação de planejar e a formação advinda desse proceder estão sendo percebidas por esse grupo de professores.

Desse modo, tivemos como objetivo compreender os sentidos dados à relação dados à relação entre o planejamento e o processo de formação continuada.

O pressuposto norteador foi entre o planejamento e o processo de formação continuada, buscando, por meio das definições dadas ao planejamento e à formação continuada pelos professores citados acima, as inquietações e as valorações atribuídas ao agir/planejar no cotidiano da formação de docentes em situação de trabalho. A percepção de que esses profissionais parecem não conceber o planejamento escolar como espaço de formação coletiva e continuada. Consideramos que a prática do planejamento tem potencial para mudanças no cotidiano da escola, bem como na formação como um todo do docente, mas essas mudanças podem ser bloqueadas ou caminhar de forma gradual, tornando-se motivo de reflexão à medida que o planejamento pode ser visto como processo tenso e conflituoso.

A entrevista compreensiva e as teorias nos conduziram na necessidade de entender o registro como um saber social incorporado pelos indivíduos, percebendo uma distorção de conceitos, atitudes e procedimentos sobre o porquê, para quê e como planejar no grupo de docentes entrevistados. Parte desse grupo tem consciência de que o planejamento é a base do trabalho docente, não apenas voltado ao aspecto prático – elaboração e execução –, mas também atrelado a um processo em que há necessidade da existência de outros aspectos concomitantes, como a reflexão-ação-reflexão sobre a ação. Esse processo reflexivo envolve a avaliação e a reavaliação constantes do fazer docente.

Há uma possibilidade de melhorar o planejamento, tornando-o mais dinâmico e participativo, por meio dos projetos de trabalho como alternativa de ensino. Para os professores, o fato de o trabalho com projetos ser em sua maioria de curto prazo de execução é uma forma de aproximar a prática pedagógica da realidade dos alunos. O planejamento diário é de fundamental relevância, uma vez que o espaço escolar é complexo e dinâmico.

No grupo de docentes entrevistados, o planejamento tem um sentido de processo, de guia que orienta a prática pedagógica e está sempre em movimento frente às condições reais que se apresentam em suas dimensões organizativa, formativa, político-legal e histórico- ética, sendo uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação dos objetivos propostos quanto a sua revisão, avaliação e adequação no decorrer de sua realização, caracterizando-se por ser também um momento de pesquisa e reflexão.

Todavia, para outra parte do grupo investigado, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento da importância do planejamento, existe o sentimento de descrença nessa ação. Esses professores passam a não questionar a validade de planejar e apontam problemas na maneira como o planejamento é encaminhado. Assim, para eles, planejar é:

- uma ação inútil – compreensão de que o planejamento é uma mera formalidade, sem consequências na prática cotidiana;
- o processo não acontece – fala-se de planejamento como

processo, mas os professores percebem que ele acaba não acontecendo e que o plano não é retomado;

- falta compromisso – denúncia da falta de compromisso por parte dos agentes, resultando no não funcionamento do plano, ou seja, na limitação do trabalho (planejamento visto como camisa de força);
- muito complicado – as exigências formais e os itens do plano não têm sentido para os professores;
- fora da realidade;
- não é participativo.

Ressaltamos que esse grupo de professores não compreende o planejamento em serviço como espaço formativo, ao contrário, vê como técnico. O espaço e o tempo de planejamento na escola são utilizados com a intenção apenas de organizar atividades didático-pedagógicas, e não para a formação continuada no processo. Essa incompreensão do planejamento na escola como espaço de formação continuada se dá em detrimento de práticas irrefletidas que não veem esse processo como político e reflexivo, o que significaria entender o planejamento para além do plano formalizado.

Nessa direção, as tensões externas e internas, consideradas por nós como pressões que condicionam as ações docentes, podendo impedir sua efetivação através das influências do cotidiano escolar expostas neste texto, são frutos das práticas irrefletidas do grupo como um todo.

As incertezas do fazer docente no cotidiano escolar, associadas aos sentimentos antagônicos, podem ser um forte elemento que dificulta e limita o trabalho do professor, conduzindo à improvisação. Dessa maneira, lidar com o incerto configura-se como uma das principais variáveis a serem consideradas no processo decisório de organização de uma ação futura.

Sendo assim, o grupo de professores que pratica a reflexividade de suas ações aponta as limitações do fazer docente e as formas de superá-las a partir da ação no cotidiano da escola. As principais limitações referem-se:

- a não divulgação na escola e no grupo de estudo do que é

planejado e a descontinuidade aos conteúdos de ensino;

- a sobrecarga de trabalho;
- o planejamento distante do coletivo;
- a nova forma de funcionamento;
- a estrutura dos planejamentos elaborada e exigida pela Secretaria Municipal de Educação.

Os docentes sugerem algumas formas de superação do seu fazer. Nessa perspectiva, a ênfase é colocada na necessidade de uma prática pedagógica coletiva que envolva os segmentos da escola: os gestores, os coordenadores, os professores e os alunos, incluindo nesse panorama a participação da família no processo coletivo e interativo da escola.

É urgente que se estabeleça um instrumento pedagógico, no interior da escola, que conduza as ações em uma esfera política e democrática da educação. Para tanto, ressaltamos que a construção da proposta pedagógica voltada à formação em serviço, aliada à introdução de uma prática reflexiva que envolva a coletividade, seria uma possibilidade de envolver a comunidade escolar no processo formativo. No entanto, o espaço e o tempo determinados para esse trabalho coletivo, a nosso ver, não é suficiente.

Nessa proposta, estariam sendo incluídos outros aspectos que devem ser considerados no processo, como a autonomia, a flexibilidade e abertura do planejamento; as várias formas de organizar as atividades didático-pedagógicas, como o registro, utilizadas pelos professores; o acompanhamento do seu trabalho; e o rendimento da turma em uma perspectiva reflexiva.

Dessa forma, o planejamento passaria a ser ressignificado e direcionado para uma via de mão dupla – caminho biunívoco –, em que prevalecem os aspectos formativo e pedagógico, ora apresentado como processo de formação, ora como aplicativo voltado ao ensino-aprendizagem. Precisamos de mais ações formativas capazes de proporcionar aos professores essa escalada, uma vez que, ao se planejar, é necessário estarem embasados em uma concepção reflexiva de sociedade, de escola e de aluno. Essa é a forma de torná-lo uma ferramenta reflexiva que contribua para o processo de

construção dos conhecimentos didáticos e das metodologias, relacionando experiência prática e cotidiana. Nesse sentido, é necessário adotar medidas para que o planejamento seja algo concreto e possível de se realizar. Assim, as metas devem ser definidas e preparadas pelo grupo, fundamentadas em opções político-pedagógicas.

Na sua atuação, o coordenador pedagógico construirá mecanismos para o fortalecimento do trabalho coletivo na escola. Esse profissional precisa desenvolver no coletivo formas de minimizar práticas de enfraquecimento do planejamento, enfatizando ações reflexivas embasadas em problemáticas que permeiam o cotidiano, a fim de solucioná-las. Um exemplo disso é o seu dever de buscar persuadir o professor que insiste em continuar planejando sozinho, quando poderia estar desenvolvendo um trabalho, um projeto interdisciplinar na escola. Há evidência da ausência do compromisso com os planejamentos diários, semanais, bimestrais, semestrais e anuais, bem como de participação e envolvimento em atividades da escola, dispondo dos espaços e tempos destinados ao planejamento escolar para outros fins.

São esses distanciamentos docentes que enfraquecem o planejamento em âmbito local. Porém, não devemos esquecer que existe uma conjuntura macro, a municipal, que cria formas diversas de enfraquecimento e controle da ação docente no que diz respeito à articulação do planejamento coletivo, ou seja, à forma organizacional de dispô-los (os planejamentos por área de conhecimento com ocorrência semanal ou quinzenal, por exemplo).

A mediação, nessa perspectiva, é vista como elemento de redução das tensões internas que permeia o trabalho do coordenador pedagógico, no sentido de construir uma proposta pedagógica embasada na reflexividade das ações. Nesse contexto, a aprendizagem assume o cenário da formalidade, nascida a partir do desejo do outro – o professor – como agente que deve fomentar o desejo de aprender dos seus alunos. A motivação e a mobilização são fatores primordiais para que um indivíduo desempenhe seus papéis sociais de forma positiva, seja qual for a sua posição na vida.

Nas análises, percebemos entre gestores e professores a existência de modos diferentes de conceber o contexto educativo diante da intervenção dos coordenadores pedagógicos, ora são tidos como dominadores, ora como

dominados. O envolvimento prático por parte da coordenação pedagógica em diversas funções na escola é motivo de preocupação, pois acreditamos que esse modo múltiplo de proceder dificulta a formação continuada e a relação com os saberes didático-pedagógicos. Por esse ângulo, observamos uma quebra no processo de planejamento ou na efetivação de um projeto que vise a formação continuada em serviço dos professores. Pressupomos, então, que o coordenador pedagógico passa a não ter clareza acerca das necessidades e motivações do grupo de professores porque também não tem estabelecidas suas necessidades profissionais.

Para que a escola pesquisada seja vista a partir de sua própria complexidade, dilemas e conflitos, a fim de compreender os seus limites e os desafios no que diz respeito ao planejamento como espaço de formação continuada, é preciso que os gestores, coordenadores e alunos estejam abertos à inserção de uma nova metodologia de trabalho voltada para uma nova forma de conceber a educação, a escola e seu papel social. Por essa razão, estamos propondo um estudo que implemente na escola pesquisada a concepção reflexiva como regente do fazer docente.

Por fim, enquanto coordenadora desse grupo de professores e da escola, estamos pensando em desenvolver um trabalho introdutório na perspectiva de Alarcão (2010) sobre como conduzir os profissionais como um todo, do diretor ao vigia, a refletirem sua prática pedagógica no âmbito da própria escola. A princípio, acreditamos que o planejamento, espaço de estudo, de vivências, de troca de experiências de organização, o eixo da prática pedagógica, seja o espaço destinado a esse fim.

REFERÊNCIAS

AIRES, S. **O processo de invenção de si**: um estudo sobre a construção identitária de pedagogos em formação. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Natal, Departamento de Educação, UFRN, 2009.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2003.

ARANHA, M. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1998.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

BARBOSA, M. **Planejamento e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1980.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução de Floreano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

CANDAU, V. et al. (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

CASTRO, A; LAUANDE, M. Formação de Professores da Educação Básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, V.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 145-172.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. 13. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERTEAU, M. **La toma de la palabra y otros escritos políticos**. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: UNESCO; Cortez; Brasília: MEC, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: UNESCO; Cortez; Brasília: MEC, 2001.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, P. **Futuro e reconstrução do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, M. **Agir para aprender / aprender para intervir**: uma experiência dos consultores internos na gestão do conhecimento da Petrobras UM-RNCE. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Natal, Departamento de Educação, UFRN, 2008.

FUSARI, J. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. FDE: Ideias, 2008.

GADOTTI, M.; TORRES, C. (Org.). **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; Editora da USP, 1994.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GARCIA, C. **Formação e professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 1989.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A.; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia critica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, 1998.

HOFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2005.

KAUFMAN, J. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

LIBÂNIO, J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLS, C. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MORETTO, V. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÉRICI, I. **Didática: uma introdução**. Atlas, 1983.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, 2006.

OLIVEIRA, Z. (Org.). **A criança e o desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1995.

OSTETTO, L. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papyrus, 2002.

PADILHA, R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

PIMENTA, S.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADA, L. Formação de docentes em serviço. In: PRADA, L. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. **Plano de Carreira, Estatuto do Magistério**: lei complementar n. 058, de 13 de setembro de 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. **Estatuto do Magistério**: lei complementar n. 016, de 02 de julho de 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. Resolução n 002 /01. **Conselho Municipal de Educação do Natal/RN (CME)**. Lei n. 5.175, de 10 de abril de 2000.

RAMALHO, B. L. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Publicidade de Betania Leite Ramalho, Isauro Beltrán Nuñez Clermont Gauthier. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 1992.

RIBAS, M. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'água, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCAFF, E. **Os organismos Internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2000.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SILVA, R. **Compreender a entrevista compreensiva**. Texto utilizado para discussão no Seminário Análise compreensiva do discurso. Natal, 2006.

VASCONCELOS, C. Projeto político-pedagógico: o planejamento como instrumento de transformação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS EXPOENTES NA EDUCAÇÃO, 2., Curitiba. **Livro do Congresso**. Curitiba, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, S. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. **Diário de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

PLANOS EVOLUTIVOS

PLANO EVOLUTIVO 1
<p>SOBRE A CONSTRUÇÃO CONCEPTUAL</p> <p>Definição de planejamento; Concepção de planejamento; Palavras-chave sobre planejamento; Tipos de planejamento escolar; O fazer do planejamento; Utilidade do planejamento.</p>
<p>AS DIFERENÇAS ENTRE AULAS PLANEJADAS E IMPROVISADAS</p> <p>Realização de aulas com planejamento e sem planejamento; Percepções de aulas planejadas e não planejadas; Vantagens e desvantagens de aulas planejadas e não planejadas.</p>
<p>PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR</p> <p>Planejamento antes, durante e depois da aula; Tempo destinado ao planejamento geral; Tempo de planejamento na escola; Sistematização do planejamento; Facilidade e dificuldade ao se planejar; Divulgação do que é planejado.</p>
<p>PLANEJAMENTO E PRÁTICA DOCENTE</p> <p>Comunicação prévia sobre as aulas a serem ministradas; Auxílio/suporte para planejar.</p>
<p>PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p>Importância do planejamento na formação; Influência/interferência na formação; Contribuição na formação.</p>

PLANO EVOLUTIVO 2
<p style="text-align: center;">SOBRE A CONSTRUÇÃO CONCEPTUAL</p> <p style="text-align: center;"> Concepção de planejamento; Tipos de planejamento escolar; Utilidade do planejamento; A importância do planejamento como construção coletiva; A concepção e a definição dependem dos espaços de atuação; Planejamento antes, durante e depois da aula. </p>
<p style="text-align: center;">POR QUE PLANEJAR?</p> <p style="text-align: center;"> Realização de aulas com planejamento e sem planejamento No ensino-aprendizagem; Percepções das aulas planejadas e não planejadas O sentir a aula; Lugares: professor e aluno Vantagens e desvantagens para o professor; Vantagens e desvantagens para o aluno. </p>
<p style="text-align: center;">O FAZER DO PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR</p> <p style="text-align: center;"> A prática docente Comunicar ao aluno antes de fazer; A ilusão do tempo destinado ao planejamento geral. Dificuldades Obstáculos e possibilidades de planejamento; Divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado; Uma construção “quebrada”; Auxílio/suporte para planejar. </p>
<p style="text-align: center;">PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p style="text-align: center;"> Não saber da importância Ligado ao saber fazer – como fazer a pesquisa </p>

PLANO EVOLUTIVO 3

TER UMA CONCEPÇÃO OU UMA DEFINIÇÃO?

A concepção e definição dependem dos espaços de atuação;
Planejamento é antes, durante e depois da aula;
Planejamento é estudo;
Estudo é conversa.

Concepção de planejamento

Organização para execução.

Tipos de planejamento escolar

Em dependência com a modalidade de ensino.

Utilidade do planejamento

O projeto como um tipo de planejamento

A importância do planejamento como construção coletiva

O contato com o aluno.

A concepção de educação e o planejamento

Um educar mais aberto.

POR QUE PLANEJAR?

Realização de aulas com e sem planejamento

No ensino-aprendizagem;

Percepções das aulas planejadas e não planejadas

O sentir a aula;

Lugares: professor e aluno

Vantagens e desvantagens para o professor;

Vantagens e desvantagens para o aluno.

O FAZER DO PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

A prática docente

Comunicar ao aluno antes de fazer;

A necessidade do aluno é que impera.

Dificuldades

Obstáculos e possibilidades de planejamento;

Divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado;

Uma construção “quebrada”;

Sair da linha quebra o projeto;

Auxílio/suporte para planejar;

Projeto como planejamento distante do coletivo;

Compromisso com coletivo.

Incertezas

A ilusão do tempo destinado ao planejamento geral;

Afinidade, responsabilidade;

Lidando com as incertezas.

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Não saber da importância

Ligado ao saber fazer – como fazer a pesquisa.

PLANO EVOLUTIVO 4

POR QUE PLANEJAR?

Realização de aulas com e sem planejamento

No ensino-aprendizagem;

Percepções das aulas planejadas e não planejadas

O sentir a aula;

Lugares: professor e aluno

Vantagens e desvantagens para o professor;

Vantagens e desvantagens para o aluno.

O FAZER DO PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

A prática docente

Comunicar ao aluno antes de fazer;

A necessidade do aluno é que impera.

Dificuldades

Obstáculos e possibilidades de planejamento;

Divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado;

Uma construção “quebrada”;

Sair da linha quebra o projeto;

Auxílio/suporte para planejar;

Projeto como planejamento distante do coletivo;

Compromisso com o coletivo.

Incertezas

A ilusão do tempo destinado ao planejamento geral;

Afinidade, responsabilidade;

Lidando com as incertezas.

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Não saber da importância

Ligado ao saber fazer – como fazer a pesquisa

Ter uma concepção ou uma definição?

A concepção e a definição dependem dos espaços de atuação;

Planejamento é antes, durante e depois da aula;

Planejamento é estudo;

Estudo é conversa;

Concepção de planejamento

Organização para execução;

Tipos de planejamento escolar

Em dependência com a modalidade de ensino;

Utilidade do planejamento;

O projeto como um tipo de planejamento;

A importância do planejamento como construção coletiva
 O contato com o aluno;
 A concepção de educação e o planejamento
 Um educar mais aberto.

PLANO EVOLUTIVO 5

POR QUE PLANEJAR?

Realização de aulas com planejamento e sem planejamento
 Base do trabalho docente
 Etapa organizacional e teórica do trabalho docente;
 Espaço vivo, dinâmico e de movimento.
 Possibilidade de sistematização de ideias
 Espaço de pensar e repensar a aula.

No ensino-aprendizagem;

Percepções das aulas planejadas e não planejadas
 O sentir a aula;
 Via de mão dupla.

Lugares: professor e aluno
 Vantagens e desvantagens para o professor;
 Vantagens e desvantagens para o aluno;
 Pessoas diferentes;
 Relação entre professor e aluno.

O FAZER DO PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

A prática docente

- Comunicar ao aluno antes de fazer;
- A necessidade do aluno é que impera;
- Detectar o nível de aprendizagem;
- Adequar à realidade local.

Dificuldades

- Obstáculos e possibilidades de planejamento;
- Divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado;
- Uma construção “quebrada”;
- Sair da linha quebra o projeto;
- Auxílio/suporte para planejar;
- Projeto como planejamento distante do coletivo;
- Compromisso com o coletivo;
- Fragmentação do planejamento por áreas de conhecimentos;
- Sobrecarga de trabalho;
- As diretrizes da SME.

Incertezas

- O planejamento como salvador da pátria;
- A satisfação pessoal;
- As frustrações profissionais;
- O que os alunos estão percebendo;
- A ilusão do tempo destinado ao planejamento geral;
- Afinidade, responsabilidade;
- Lidando com as incertezas.

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Não saber da importância
Não associa planejamento e formação
Ligado ao saber fazer – como fazer a pesquisa.

Ter uma concepção ou uma definição?

A concepção e a definição dependem dos espaços de atuação;

Planejamento é antes, durante e depois da aula;

Planejamento é estudo;

Estudo é conversa;

Concepção de planejamento

Organização para execução.

Tipos de planejamento escolar

Em dependência com a modalidade de ensino.

Utilidade do planejamento

O projeto como um tipo de planejamento

A importância do planejamento como construção coletiva

O contato com o aluno.

A concepção de educação e o planejamento

Um educar mais aberto.

PLANO EVOLUTIVO 6

POR QUE PLANEJAR?

- Realização de aulas com planejamento e sem planejamento
- Base do trabalho docente
 - Etapa organizacional e teórica do trabalho docente;
 - Espaço vivo, dinâmico e de movimento.
- Possibilidade de sistematização de ideias
 - Espaço de pensar e repensar a aula;
 - Evita a improvisação.
- No ensino-aprendizagem
- Percepções das aulas planejadas e não planejadas
 - O sentir a aula
 - A satisfação e a frustração do trabalho docente.
 - Via de mão dupla;
- Lugares: professor e aluno
 - Vantagens e desvantagens para o professor;
 - Vantagens e desvantagens para o aluno;
 - Pessoas diferentes;
 - Relação entre professor/aluno;
 - Interesses;
 - Olhares.

O FAZER DO PLANEJAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

- A prática docente
 - Comunicar ao aluno antes de fazer;
 - A necessidade do aluno é que impera;
 - Detectar o nível de aprendizagem;
 - Adequar à realidade local.
- Dificuldades
 - Obstáculos e possibilidades de planejamento;
 - Divulgação na escola e no grupo de estudo do que é planejado;
 - Uma construção “quebrada”;
 - Sair da linha quebra o projeto;
 - Auxílio/suporte para planejar;
 - Projeto como planejamento distante do coletivo;
 - Compromisso com o coletivo;
 - Fragmentação do planejamento por áreas de conhecimentos
 - Sobrecarga de trabalho;
 - As diretrizes da SME.
- Incertezas
 - O planejamento como salvador da pátria;
 - O que os alunos estão percebendo;

Desejos;
A ilusão do tempo destinado ao planejamento geral;
Afinidade, responsabilidade;
Lidando com as incertezas.

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Não saber da importância
Não associa planejamento e formação
Ligado ao saber fazer – como fazer a pesquisa;

Ter uma concepção ou uma definição?

A concepção e a definição dependem dos espaços de atuação;
Planejamento é antes, durante e depois da aula;
Planejamento é estudo;
Estudo é conversa.

Concepção de planejamento
Organização para execução.

Tipos de planejamento escolar
Em dependência com a modalidade de ensino.

Utilidade do planejamento
O projeto como um tipo de planejamento
A importância do planejamento como construção coletiva
O contato com o aluno.

A concepção de educação e o planejamento;
Um educar mais aberto.