

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA VISÃO DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL.

BENEDITO SILVANO FREIRE

NATAL - RN

2017

BENEDITO SILVANO FREIRE

Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho - Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

NATAL-RN

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Freire, Benedito Silvano.

O projeto político pedagógico na visão de professores do ensino fundamental
/ Benedito Silvano Freire. - Natal, 2017.

169f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Betania Leite Ramalho.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande
do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Projeto Político Pedagógico – Dissertação. 2. Planejamento - Dissertação.

BENEDITO SILVANO FREIRE

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Profa. Dra. Betania Leite Ramalho- Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo – Examinador Interno (Titular)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes – Examinador Externo (Titular)
Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Isauro Beltran Nuñez – Examinador Interno (Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Maria Aliete Cavalcante Bormann – Examinador Externo (Suplente)
Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP)

Dedico este estudo a minha esposa Sueli Vinic Freire e aos meus filhos Luiz César Freire, Andréa Luiza Freire e Adriana Luiza Freire, os principais incentivadores dessa trajetória acadêmica.

“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponíveis ao saber, sensível à boniteza da prática, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos”.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória acadêmica foi possível contar com uma infinidade de amizades, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Foi uma relação que envolveu pessoas que vão permanecer para sempre marcadas em nossa memória. Por esse motivo, é chegado o momento de agradecer a todos que participaram e compartilharam com o percurso desse processo formativo.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me proporcionado o dom da vida e da saúde para poder ter forças, coragem e determinação durante a longa jornada que se apresentou.

De forma muito especial, agradeço as orientações da Professora Dra. Betania Leite Ramalho, que com muita dedicação e carinho nos encaminhou nos momentos em que armazenávamos uma série de dúvidas em relação que trajeto trilhar. Nesses momentos, com paciência e tolerância, lá estava ela para nos orientar. Sem suas orientações, seríamos uma nau sem rumo.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte dessa jornada: Professor Dr. Antônio Cabral Neto, Professora Dra. Alda Maria Duarte Castro, Professora Dra. Marta Maria Araújo, Professora Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, Professor Dr. André Ferrer Pinto Martins, Professor Dr. Isauro Beltrán Núñez, Professora Dra. Betania Leite Ramalho, principais responsáveis por nos abastecer do conhecimento científico.

Agradeço a oportunidade de poder concluir esta dissertação de mestrado, que vai me proporcionar a oportunidade de receber o título de mestre em Educação, com a chancela dessa conceituada instituição de ensino, da Capes e do Ministério da Educação e Cultura, que servirá de suporte teórico para minhas atividades como educador.

Agradeço a colaboração e as sugestões recebidas por parte de minha colega de curso: Isabella Karine Symonir.

Agradeço também, de forma cordial, aos professores do Centro Educacional José Maria de Aguiar Filho e da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que com suas disponibilidades de tempo se dispuseram a participar da pesquisa respondendo o questionário.

Agradeço a participação dos professores que se fizeram presentes na banca de avaliação deste estudo. A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Foi a partir dos avanços impulsionados pelas reformas educacionais, típicas das demandas da sociedade, que surgiram ideias para a teorização do Projeto Político Pedagógico, (PPP), uma inovação educacional que veio se sobrepôr às ideias centralizadoras da educação como uma política pública. A partir de então, as escolas ganham “autonomia” para desenvolver seus planejamentos de forma descentralizada e organizar o ensino com a participação coletiva dos agentes da educação e da comunidade escolar. Por ser um documento inovador, ele proporciona o interesse de vários estudiosos, que elaboraram conceitos e teorias que passaram a dar suporte teórico para inúmeras pesquisas e pesquisadores. Nessa perspectiva, este estudo buscou a fundamentação teórica em: Veiga (2010), Gadotti (2000), Vasconcelos, (2002), Padilha (2000) e Medel (2012). Apoiado nos autores citados, o estudo teve como objetivo conhecer e analisar o significado que ganha o PPP no âmbito da instância escolar e de seus integrantes (Agentes da escolarização). Após a definição do local em que a pesquisa foi aplicada, selecionou-se trinta e um professores para responder o questionário, composto por questões abertas e fechadas, foi aplicado via e-mail para professores dos municípios de Monte Alegre e Natal. Antes da aplicação do questionário, foram realizados vários encontros com os professores para a exposição do tema e dos objetivos, já que a coleta de dados foi realizada por via eletrônica. Analisou-se um conjunto de dados apoiados na abordagem qualitativa, por ela requerer várias articulações que precisam ser estabelecidas pelo pesquisador. (MINAYO, 2008). Os dados coletados foram sistematizados com o auxílio do software Modalisa, e para análise destes recorreu-se à Análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Os resultados evidenciam que o Projeto Político Pedagógico poderia contribuir mais para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem se o mesmo fosse realmente assumido como referência das atividades formativas da escola envolvendo a participação de todos professores, gestores, pedagogos, pais e alunos. Nesse sentido, a pesquisa efetuada apontou alguns limitadores para o processo participativo do Projeto Político Pedagógico, que de certa forma impacta sua capacidade de direcionar, de forma estratégica a gestão e fortalecer os valores organizacionais. Apesar dos estudos indicarem que o Projeto Político Pedagógico é um documento que dá suporte e direção às atividades escolares, com suas dimensões e princípios (MEDEL, 2012), os resultados apresentados pela pesquisa de campo demonstraram que existe um certo distanciamento desse documento numa perspectiva de ser o norteador das atividades educacionais, nas escolas em que os professores participaram da pesquisa, o que indica o não aproveitamento dos instrumentos necessários para que seja possível atingir suas finalidades (PADILHA, 2000). Ao se constituir como processo, o Projeto Político Pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, aspectos que o resultado da pesquisa não observou, o que de certa maneira, influencia no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (VEIGA, 1996). Ao desenvolvermos o estudo, constatou-se que fica claro a lacuna entre o que se defende em legislação e declarações e o que se materializa, no plano prático, no cotidiano escolar das escolas em estudo.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico, Planejamento, Organização escolar, Formação Docente.

ABSTRACT

It was from the advances prompted by educational reforms, typical of the demands of society, that ideas emerged for the theorization of the Pedagogical Political Project, (PPP), an educational innovation that came to overlap with the centralizing ideas of education as a public policy. From then on, schools gain "autonomy" to develop their planning in a decentralized way and to organize education with the collective participation of education agents and the school community. Because it is an innovative document, it provides the interest of several scholars, who have developed concepts and theories that have given theoretical support to countless researchers and researchers. In this perspective, this study sought the theoretical foundation in Veiga (2010), Gadotti (2000), Vasconcelos, (2002), Padilha (2000) and Medel (2012). Based on the aforementioned authors, the study aimed to know and analyze the meaning of PPP In the scope of the school and its members (Agents of schooling). After defining the place where the research was applied, thirty-one teachers were selected to answer the questionnaire, composed of open and closed questions, and it was applied via e-mail to teachers from the municipalities of Monte Alegre and Natal. Before the application of the questionnaire, several meetings were held with the teachers to present the theme and the objectives, since the data collection was done electronically. We analyzed a set of data supported by the qualitative approach, because it requires several articulations that need to be established by the researcher. (Minayo, 2008). The data collected were systematized with the help of the software Modalisa, and for analysis of these was used content analysis (Bardin, 1997). The results show that the Pedagogical Political Project could contribute more to the quality of the teaching and learning process if it was actually assumed as a reference of the school's training activities involving the participation of all teachers, managers, teachers, parents and students. In this sense, the research carried out pointed some limiters to the participatory process of the Pedagogical Political Project, which in a certain way impacts its capacity to strategically direct the management and strengthen the organizational values. Although the studies indicate that the Pedagogical Political Project is a document that supports and directs school activities, with its dimensions and principles (Medel, 2012), the results presented by field research have demonstrated that there is a certain distance from this document in a perspective of To be the guide of the educational activities, in the schools in which the teachers participated in the research, which was evidenced by the analyzes carried out, indicating the lack of use of the necessary instruments to achieve the objectives. According to Veiga (1996), the Political Pedagogical Project reinforces the integrated and organized work of the school team, aspects that the research result did not observe, which in a way influences the development of the teaching process and learning. In developing the study, it was found that the gap between what is defended in legislation and declarations and what materializes, in practical terms, in the school daily life of the schools under study is clear.

Keywords: Political Pedagogical Project, Planning, School Organization, Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Localidade	120
Tabela 2 - Conhecimento dos professores sobre o Projeto Político Pedagógico da escola em que atua	128
Tabela 3 – O PPP tem sido discutido ou mesmo citado nas reuniões pedagógicas?	129
Tabela 4 – Frequencia com que consulta o PPP.....	129
Tabela 5 – Percepção dos professores sobre o quanto o Projeto Político Pedagógico favorece	133
Tabela 6 – Grau de adesão da da comunidade escolar em relação ao PPP.	134
Tabela 7 – Nível de contribuição do PPP em relação ao planejamento das ações e da prática pedagógica.....	Erro! Indicador não definido.
Tabela 8 – Nível de concordância sobre as afirmações relacionadas à Gestão Escolar(GE) e Equipe Pedagógica (EP)	136
Tabela 9 – Opinião sobre a ajuda que o PPP em relação à direcionar ou mesmo apoiar o trabalho pedagógico.....	139
Tabela 10 – Grau de concordância sobre as afirmações abaixo:	141
Tabela 11 – Utilização de estratégia metodológica pelos professores em sala de aula consiste.	144
Tabela 12 – Grau de concordância sobre as afirmações relacionadas à Prática Pedagógica:	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJMAF – Centro Educacional José Maria de Aguiar Filho

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMPTPL – Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEFE – Modelo Emergente de Formação para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETO DO ESTUDO	13
1.2	A PROBLEMÁTICA E A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	18
1.3	OS OBJETIVOS DO ESTUDO.....	23
1.4	O PERCURSO FORMATIVO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR	24
1.6	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	30
1.7	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	32
2.1	O CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	48
3.	CAMINHOS À FORMAÇÃO DOCENTE	55
3.1	A RELEVÂNCIA DE UMA ESCOLA COM PERFIL DEMOCRÁTICO.....	58
3.3	PERSPECTIVAS ANTE OS DILEMAS E DESAFIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.	73
3.4.	O PROFESSOR PESQUISADOR	82
3.5	REFLEXÕES A UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA.	86
4.	DIMENSÕES À AÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR	93
4.1	DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA	93
4.2.	DIMENSÃO SOCIOLÓGICA	102
4.3	DIMENSÃO SOCIOLINGUÍSTICA	111
5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	117
5.1	LÓCUS E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	118
5.2	O INSTRUMENTO DA PESQUISA, COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	118
5.2.1.	<i>AS ESCOLAS E OS INTEGRANTES DO ESTUDO</i>	119
6.	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA VISÃO DOS PROFESSORES: o estudo empírico..	120
6.1.	QUEM SÃO OS PROFESSORES? CARACTERIZAÇÃO SÓCIO PROFISSIONAL.....	120
6.2.	O PPP E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	125
6.3.	O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE O PPP	127
6.4	CONHECER E ANALISAR A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS ARTICULAÇÕES COM A EQUIPE PEDAGÓGICA, VISANDO A APRENDIZAGEM.	136
6.5	A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS PROJETOS E PROGRAMAS QUE IMPLICAM NO CURRÍCULO	138
7.	CONSIDERAÇÕES.....	159
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICE	166

1. INTRODUÇÃO

1.1 OBJETO DO ESTUDO

A história da educação no Brasil, ao longo de décadas, tem passado por mudanças e transformações profundas nos aspectos relacionados ao planejamento e a organização do ensino. É marcada por profundas contradições em virtude da interferência política no sistema educacional brasileiro, sobretudo nos momentos em que o país passou por um longo período de exceção.

Nessa época, período que se estendeu de 1964 a 1985, a política educacional acabou sofrendo forte interferência do contexto político-econômico-social e cultural. Nesse contexto, conforme Moreira, (1990, p.159), “o Brasil continuava a carecer de um ensino básico universal de boa qualidade no sistema público de ensino”.

Nessa trajetória histórica, houve quase que uma hegemonia de grupos dirigentes do setor educacional que não permitia a aglutinação de grupos progressistas encampar ideias de mudanças que beneficiassem as classes menos favorecidas social e economicamente.

Todo esse processo fez desencadear questionamentos em relação à educação pública, já que ela não oferecia condições de igualdade em termos de educação de qualidade para todos, o que impedia, com isso, que uma parcela significativa de crianças, jovens e adultos tivessem acesso aos bens econômicos, sociais e culturais visando uma preparação intelectual mais ampla.

As camadas menos favorecidas dos jovens eram preparadas dentro de um perfil profissional, para satisfazer apenas as “necessidades” econômicas, o que terminava por causar desigualdades sociais em termos de formação geral para os jovens oriundos de meios desfavorecidos, acentuando o aumento da exclusão de crianças e jovens do direito de receber uma educação plena com vistas a ingressar em cursos superiores.

Evidentemente, que as mudanças e revisões nas políticas educacionais, nesse conturbado período, dos longos vinte e um anos de ditadura, citado acima visava, sobretudo, satisfazer o desenvolvimento econômico do País, que terminava sendo

refletido no processo de ensino e aprendizagem das escolas, ao vivenciarem esse processo relacionado ao tempo do mercado, em detrimento ao tempo da escola.

Programas e currículos sofreram bastante em relação às políticas educacionais adotadas, que não levavam em consideração a elaboração coletiva e participativa de projetos que considerassem o contexto que as escolas vivenciavam, o que provocava profundas críticas ao acusarem a escola de reprodutora da desigualdade social.

Segundo Moreira (1999), nos anos de 1990, diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos, visando mudanças e transformações no sistema de educação. Para o autor, uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade, fazendo com que o pensamento pedagógico se desenvolvesse de forma mais acentuada, alcançando mais autonomia para o desenvolvimento nas atividades pedagógicas.

Diante disso, era preciso redefinir o papel social da escola, das famílias, dos grupos sociais e dos indivíduos no sentido de quebrar velhos paradigmas que impediam o desenvolvimento de uma educação de qualidade e universal para todos, e que viabilizasse condições para que a escola pudesse desenvolver ações pedagógicas voltadas para a formação geral e humana dos sujeitos.

Para Delors (2000):

De modo geral, o princípio da igualdade de oportunidades constitui um critério essencial para todos os que se dedicam a progressiva concretização das diferentes vertentes de educação ao longo da vida. Correspondendo a uma exigência democrática, seria justo que esse princípio estivesse presente, de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, por meio das quais a sociedade apareceria de imediato como responsável pela igualdade de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso de sua vida, sejam quais forem os desvios ou incertezas do seu percurso educativo (DELORS, 2000, p. 87).

Nesse contexto, foi possível a construção de caminhos que pudessem viabilizar mudanças e transformações no sistema educacional do Brasil, fruto de muitas lutas e sacrifícios, que contou com uma parcela significativa de educadores progressistas, comprometidos, sobretudo, com o desenvolvimento de uma educação de qualidade e universal para todos.

Observemos o pensamento de Pires (2015) sobre o tema:

A pretendida escola de qualidade para todos, já era sonhada na Idade Média por Comenius, e declarada como uma realidade possível na

contemporaneidade através do ideal de igualdade de oportunidades, somente em nossos dias é que ela vem sendo transformada em respeito pela diversidade. A igualdade de oportunidades de escolarização, em nosso país, terminava sempre sendo anulada pelas práticas culturais excludentes de nossa sociedade (PIRES, 2015, p. 162).

Foi na perspectiva de romper com as práticas pedagógicas mais tradicionais, que excluía, e após um longo período de "diálogo", bastante acirrados, entre os sujeitos históricos, que foi possível lançar as primeiras sementes de mudanças, que trouxeram novas perspectivas para a educação no Brasil. Nesse sentido, foi fundamental a elaboração da Constituição de 1988, que no seu Artigo 206, incisos I, III, VI e VII, abriu a possibilidade de que uma nova realidade pudesse surgir para se contrapor aos pensamentos arcaicos e obsoletos presentes na organização do ensino, no Brasil.

Dessa forma, o Artigo 206 e os incisos I, III, VI e VII, citados, têm sido fundamentais para a possibilidade de rompimento com o velho modelo de se fazer educação, ensejando, assim, oportunidades de corrigir uma trajetória que, historicamente, negava a uma determinada parcela da sociedade uma educação igualitária.

Nesse contexto, através de uma consciência crítica dos sujeitos, estavam sendo criadas as oportunidades e as condições para a construção de novas práticas sociais, com possibilidades de transformar a realidade, através de ações pedagógicas, que pudessem contribuir para o acesso dos jovens mais necessitados a uma educação de qualidade, aos bens culturais, sociais e econômicos (LAZZARI, 2003).

Para consolidar ainda mais a ruptura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) e outros documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2014), trouxeram mais autonomia e liberdade para que as escolas pudessem desenvolver seus projetos educacionais de forma autônoma, com vistas a desenvolver uma educação de qualidade e universal para todos.

Dentro desse contexto, percebe-se a importância dos documentos oficiais que estabelecem o direito de as escolas terem autonomia para planejar, organizar e executar o ensino, levando em consideração a realidade social, econômica e cultural de cada comunidade, o que não era observado em períodos anteriores.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais, (2014), documento de suma importância, fornecem orientação, tanto para encaminhar a formação desejada

para os alunos (tendo como mote a cidadania e o trabalho no mundo atual), quanto fornece a estrutura básica do itinerário (currículo organizado por áreas de conhecimento e não por disciplinas, e o ensino centrado nas competências básicas).

Nessa perspectiva, seguindo as orientações sugeridas pelos documentos oficiais será possível orientar os gestores no sentido de que eles sejam capazes de visualizar para que direção a sua escola pretende ir, e que forma de cidadão ela pretende formar. Conforme Penin, (2001) “ao definir seu itinerário formativo (currículo), a escola deverá dar conta aos usuários e à sociedade dos resultados desse itinerário, sobretudo em relação a qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Observemos como ela se expressou sobre itinerário:

[...] ainda que o itinerário se relacione mais ao como viabilizar uma proposta de formação ao o que viabilizar, trata-se de uma unidade proporcional: itinerário de formação. É na situação concreta de uma escola e a partir de muita reflexão e aproximações sucessivas que se pode desenhar com segurança todo um currículo. Sendo assim, é necessário que cada escola tenha alguns pontos de apoio para a reflexão (PENIN apud CASTRO e CARVALHO, 2001, p. 47).

Penin, (2001), define, a partir desse pensamento, que será possível clarear uma proposta de formação a partir do PPP.

Conforme essa autora:

O Projeto Político Pedagógico, se bem delineado, parte dos objetivos mais amplos relacionados à formação geral do alunado”. “Incorporando as características da contemporaneidade e da comunidade local e levando em conta as ações do coletivo escolar para a sua execução (PENIN apud CASTRO e CARVALHO, 2001, p. 48).

Dentro desse contexto, há que se ressaltar a importância dos documentos oficiais para que a escola possa cumprir com a sua função social, através de uma organização planejada. São eles que vão servir de guia para que as escolas definam seus projetos, através de planejamentos pré-definidos, para a organização e a execução do ensino.

Conforme PENIN (2001), “o projeto cuidará de situar o trabalho específico de cada professor, identificando todas as suas inter-relações, seja com os objetivos da escola básica, seja com os das disciplinas”.

É dessa forma que se compreende a importância do Projeto Político Pedagógico de cada escola: oferecer condições, servindo como um guia para a organização do ensino em todos os níveis, tanto para os gestores como para os professores que podem desenvolver suas ações pedagógicas orientados pelos objetivos estabelecidos por toda comunidade escolar e de pais.

É o PPP quem vai auxiliar os professores a identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os problemas escolares, suas causas mais prováveis e os encaminhamentos possíveis para solucioná-las.

Por tudo isso, deve-se compreender a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que pode oferecer ao professor uma formação mais qualificada ao tomar como referência os objetivos da escola.

Conforme Vasconcelos, (2006), necessário se faz levar em consideração a localização das necessidades e as possibilidades para se chegar a uma proposta de ação, uma ação transformadora, “que supra alguma necessidade radical do grupo ou da instituição”.

Ao se referir à ação transformadora, Vasconcelos (2006), converge ao pensamento de Freire, quando o mesmo se refere à ação transformadora:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos-adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Nessa perspectiva, ao desenvolver o tema de estudo procurou-se enfatizar a importância e o significado de cada escola elaborar um Projeto Político Pedagógico consistente e bem delineado, com *um viés crítico-emancipativo*, pois é ele que com seus princípios norteadores possibilitará que a escola desenvolva de forma mais satisfatória suas atividades, visando, com isso, construir um novo conceito de ensino, com a intenção de contribuir para a formação geral dos alunos e do desenvolvimento profissional do professor, com sua valorização profissional.

PADILHA (2004, p.147) afirma:

Ele pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e proposta de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica caracteriza uma construção ativa e participativa dos diversos segmentos

escolares- alunos, pais, professores, funcionários, direção e toda comunidade escolar (PADILHA, 2004, p. 147).

Além disso, contribuirá também para a democratização do acesso e da permanência do aluno na escola, fazendo com que ele busque motivações para sua permanência no estudo.

Nesse sentido, os gestores da educação devem seguir, de forma rigorosa, as orientações que se fazem presentes nos documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 e de forma mais detalhada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/96).

São estes documentos que vão servir de suporte para que a escola possa desenvolver e planejar suas atividades de ensino de forma autônoma, com a participação de gestores, dos professores e da comunidade de pais, com o firme propósito de construir sua própria identidade, na qual saiba para onde quer ir e que tipo de cidadão deseja formar, desenvolvendo suas atividades escolares dentro de um perfil democrático, com a participação de todos, por meio do diálogo permanente.

1.2 A PROBLEMÁTICA E A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

As mudanças e transformações que têm ocorrido, de forma constante, nas esferas econômica, política, social e cultural têm se mostrado relevantes no sentido de um desenvolvimento econômico acentuado, o que trouxe, segundo Delors (2010), benefícios para as sociedades, sobretudo, as que souberam se adaptar às novas tecnologias.

Por outro lado, ainda segundo o autor, outras sociedades não conseguiram ainda a mesma performance, por não terem se adaptado às novas tecnologias, gerando, com isso, fatores de desequilíbrios entre as sociedades (DELORS, 2010), em termos educacionais.

O autor afirmou o seguinte:

Deve-se manter sempre o princípio da igualdade de oportunidades. Trata-se de fazer que os que têm mais necessidades, por serem desfavorecidos, possam beneficiar-se desses novos instrumentos de compreensão do mundo. Desse modo, os sistemas educacionais, ao mesmo tempo em que fornecem os meios indispensáveis para a socialização, produzam também as

bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação (DELORS, 2010, p. 54).

Essas distorções, em termos de qualidade educacional, são vivenciadas cotidianamente no ambiente escolar e na sala de aula, pelo fato de muitas de nossas escolas não terem adotado ainda um modelo novo de atuação, permanecendo, assim, atrelada a um estilo de educação tradicional que na maioria das vezes não leva em consideração o aspecto situacional do entorno da escola quando do planejamento e da organização do ensino, negligenciando, assim, as reais necessidades da comunidade escolar, composta pelos pais e pelos alunos.

Pires acrescenta o seguinte sobre o assunto:

Poder-se-ia dizer que a luta por uma educação para todos na perspectiva da diversidade, da inclusão, da cidadania, constitui-se uma ambição que, em nossa realidade educativa, ainda é muitas vezes negada. De uma forma racional ou irracional, de uma forma fatalista ou socialmente estruturada, nossa sociedade ainda não conseguiu driblar os vieses que transformaram a nossa escola numa escola elitista, onde a luta contra o fracasso dos menos privilegiados sempre se anunciou como um combate perdido de antemão (PIRES e PIRES, 2015, p. 19).

Como se percebe, apesar de muitas mudanças e transformações que são recorrentes nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, em nossa sociedade, não existem avanços significativos no que diz respeito à sistematização da estrutura do ensino, fazendo com que a maioria das nossas escolas continuem desenvolvendo suas atividades educacionais sem levar em consideração estratégias pedagógicas que possam contribuir para o pleno desenvolvimento intelectual e humano dos alunos, incluindo os excluídos e marginalizados.

Além dos aspectos citados, há que se ressaltar a qualidade da estrutura física de muitas escolas, que continua a mesma, inviabilizado, assim, a elaboração de projetos de ampliação dos espaços para que os profissionais da educação desenvolvam atividades escolares com o propósito de ampliar o ambiente de socialização dos alunos, orientados por um Projeto Político Pedagógico que seja, segundo Pires (2015), “mobilizador e transformador, criador de novas relações sociais”.

Os questionamentos na área educacional se dão predominantemente em relação ao baixo rendimento da escola pública, no que diz respeito à oferecer educação de qualidade a todos os alunos, que na sua grande maioria tem se

ressentido de um ensino de melhor qualidade, trazendo, com isso, um baixo desempenho deles na assimilação dos conhecimentos.

São deficiências historicamente constatadas por diferentes indicadores, que apontam um baixo rendimento dos alunos nas diferentes disciplinas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

O baixo índice de rendimento escolar, por parte dos alunos, pode ter uma infinidade de explicações, entre elas pode-se citar: a reprodução do fracasso escolar no interior das escolas, provavelmente em consequência de sua estrutura de funcionamento, desvelada e denunciada por inúmeros pesquisadores.

Para Penin (2001), há duas questões que se apresentam para os educadores brasileiros: “a de termos ainda uma dívida social do século passado a saldar, qual seja, acolher todas as crianças e jovens e oferecer um ensino que garanta sua permanência e aprendizagem contínua”. Segundo ela, “ao longo não só da escolarização obrigatória de 12 anos, mas também da meritória de, no mínimo, onze, para o término da Educação Básica”. A outra questão, na avaliação dela, é fazer com que a escola se torne *contemporânea* em razão do momento civilizatório que se descortina.

O fracasso escolar pode ser oriundo de várias vertentes que podem contribuir para esse fenômeno, um desafio concreto e real para a escola e educadores que necessitam rever suas práticas pedagógicas, na criação de novas estratégias para o enfrentamento dessa realidade. A reflexão de Delors sobre o assunto: afirma que

O insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos sofram suas consequências de maneira especial. São múltiplas as suas formas: repetência sucessiva, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem perspectivas reais e, no fim das contas, abandono da escola, sem qualificações nem competências reconhecidas (DELORS, 2000, p. 119).

Como se vê, o fracasso escolar pode ter várias vertentes que podem contribuir para esse fenômeno, um desafio concreto e real para a escola e educadores que necessitam rever suas práticas para o enfrentamento dessa realidade, que geram violência e desvios individuais.

Delors sugere que:

[...] esses processos que destroem o tecido social fazem que a escola seja acusada de ser um fator de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição-chave para a integração e a

reintegração sociais. A luta contra o insucesso escolar deve, antes de mais nada, ser considerada um imperativo social (DELORS, 2012, p. 47).

A superação dessa problemática deve passar por uma nova forma de agir e de pensar, com a finalidade de se enxergar novos caminhos na direção do novo, onde se possa desenvolver projetos escolares que estejam voltados para a afirmação de valores, no sentido de formar indivíduos conscientes de seu papel na sociedade.

Nessa perspectiva, uma das soluções seria criar novos métodos e novas formas pedagógicas, (Pedagogias alternativas), no sentido de auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades para que tenham condições de assimilarem os conceitos referentes ao conhecimento científico sistematizado, ensinado em sala de aula, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades em termos de conhecimento por parte dos alunos.

Para Zeichener (1990):

É importante que os profissionais da educação sejam formados através de programas que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais, com o claro compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola (ZEICHENER, 1990. p. 32).

Na perspectiva de contribuir para a correção das desigualdades, como se expressou Zeichener (1999), Delors (2000), deduziu o seguinte:

O primeiro objetivo do sistema educativo deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão. As medidas a serem tomadas passam pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligadas à sua situação familiar, e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam maior número delas (DELORS, 2000, p. 119).

É diante dessa problemática que reafirmamos a importância de um Projeto Político Pedagógico bem elaborado e sistematizado. Nesse perfil ele será o instrumento “vivo” que vai balizar o cotidiano escolar e servir de ponto de referência no que diz respeito às tomadas de decisões para o adequado desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, observando a qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelo professor e toda equipe que compõem a organização escolar.

Um projeto bem definido, como já foi citado, e com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitará sua partilha para além dos profissionais da educação, contribuindo, assim, para solucionar várias situações-problema que impedem que os

alunos desenvolvam suas capacidades no sentido de apreender o que lhes foi ensinado (PENIN, Apud Castro e Carvalho 2001). Deve ser ele “PPP”, o responsável em sistematizar os conteúdos que vão permitir o desdobramento do processo de ensino e aprendizagem na escola, através da ação pedagógica do educador.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) pode exercer um papel fundamental nas atividades cotidianas da escola, contribuindo para uma transformação mais profunda na organização funcional da mesma, nos conteúdos, nos processos formativos em geral, nas práticas e no alcance da educação, através de novas vivências e experiências.

Deve expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto, por todos os profissionais da escola, buscando atender às diretrizes do sistema Nacional de Educação e às necessidades locais e específicas da clientela da escola (ANDRÉ e PASSOS apud CASTRO e CARVALHO, 2001)

É nesse contexto e expectativa que se espera o alcance de resultados satisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de ensino, contribuindo para que os alunos adquiram habilidades e conhecimentos dos conceitos ensinados em sala de aula.

Para isso, espera-se que o Projeto Político Pedagógico contribua para o pleno desenvolvimentos das atividades escolares, e não seja apenas um documento “morto”, regulador das atividades escolares, sem utilidade, mas um documento “vivo,” com um perfil crítico e emancipador, que resulte de um processo de pensamento sobre a missão da escola e o modo como ela se organiza para cumprir essa missão, (ALARCÃO, 2001), e que contribua para que os sujeitos possam alcançar seus objetivos na ação de ensinar e aprender.

Diante disso, fizemos o seguinte questionamento: De que forma o Projeto Político Pedagógico (PPP) contribui no processo de ensino e aprendizagem

1.3 OS OBJETIVOS DO ESTUDO

O desenvolvimento textual da problemática abordada fortalece o objetivo geral deste trabalho: Entender a contribuição do PPP no processo de ensino aprendizagem para professores da educação básica.

Ao investigar e analisar a contribuição do PPP no processo de ensino aprendizagem para professores da educação básica, o estudo define os objetivos específicos dessa forma:

- a) Caracterização dos professores;
- b) Identificar, no documento do Projeto Político Pedagógico, o que ele destaca, em relação ao processo ensino aprendizagem;
- c) Conhecer o que revelam professores e equipe pedagógica sobre o PPP;
- d) Conhecer e analisar a opinião dos professores sobre as articulações com a equipe pedagógica, visando a aprendizagem;
- e) Conhecer a opinião dos professores sobre os projetos e programas que implicam no currículo.

Os objetivos citados vão contribuir para que se possa inferir a importância do Projeto Político Pedagógico da escola de dar sentido e direção à organização escolar. Ao estabelecer diretrizes a serem executadas, partindo do que estabelece o que está contido nos objetivos até à ação pedagógica do professor, em sala de aula, o PPP, transforma os objetivos em processo de ensino e aprendizagem, o que inclui as atividades de ensino do professor e gestor nas diferentes formas de planejar, organizar e executar o ensino, caracterizando, conforme Tardif (2012), um processo de interações humanas, entre os diferentes sujeitos.

1.4 O PERCURSO FORMATIVO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR

Início este texto fazendo referência ao título do livro de Delors (2000), intitulado: “Educação um tesouro a descobrir”. (2000).

Por um determinado período da minha existência procurei por esse tesouro, sem, contudo, encontrá-lo. Por alguns momentos da minha infância estive muito próximo dele, mas ele insistia em se distanciar de mim, escapando de minhas mãos.

Quando criança, iniciei meus estudos no ensino primário com a idade igual aos demais alunos que iriam começar a dar os primeiros passos no mundo das letras. Mas aos poucos, fui sentindo que o tesouro iria se distanciar de mim cada vez mais, por motivos relacionados à necessidade financeira familiar. Por esse motivo, meus sonhos e minha vontade de estudar, quando criança, foram contrariados por circunstâncias alheias a minha própria vontade.

Entre os motivos pelos quais me fez distanciar do tesouro, foi a necessidade de vender a minha força de trabalho, com a finalidade de contribuir financeiramente para o sustento de minha família, já que éramos todos oriundos de família modesta.

Entre outros motivos, trabalhar, foi o principal motivo que me fez ficar por um bom tempo afastado do tesouro, o que causava uma profunda tristeza no meu coração, o que não era suficiente para me tirar as esperanças de um dia sentar novamente no banco de uma escola.

Entre idas e vindas, no percurso de transição da infância para a adolescência ainda tentei encontrar o tesouro, mas em virtude das mesmas circunstâncias não obtive o sucesso que eu tanto desejava.

Apesar de tudo, continuei garimpando na minha imaginação, com a esperança de um dia encontrar o tesouro perdido por mim. Muitas vezes, em meus pensamentos, eu me perguntava: será que um dia ainda voltarei a estudar? Quem sabe! Dizia eu em minha imaginação. O tempo passava muito rápido, mas o sonho era o mesmo.

Finalmente, após várias tentativas de me encontrar com os livros, voltei a estudar, já casado, com família constituída. A razão de voltar a estudar era, num primeiro momento, realizar o sonho de me encontrar com os cadernos e os livros. Contudo, houve um motivo nobre: ofertar aos meus filhos o tesouro perdido por mim. Eu não desejava permitir que eles se distanciassem dessa dádiva, de maneira nenhuma, fossem quais fossem as dificuldades que passássemos.

Ao voltar aos estudos tornei-me um professor de meus próprios filhos, já que à medida que eu ia aprendendo ia ensinando-os também. Isso ocorria por estar sempre aprendendo à frente deles.

Antes da volta aos estudos, eu conseguia auxiliar meus filhos nas séries iniciais, contudo, à medida que eles avançavam nos estudos comecei a sentir dificuldades para dar um suporte necessário. Essa situação me angustiava porque eu não desejava que os mesmos perdessem de vista o tesouro. Gostaria de transmitir a eles um capital cultural, já que eu não tinha, até então, a felicidade dessa herança.

O reencontro com o tesouro perdido foi fundamental para que eu pudesse contribuir para a educação formal de meus filhos, de acordo com o conhecimento que eu ia assimilando na escola.

Nessa minha volta aos estudos, foi fundamental o apoio que recebi da minha esposa, que com muita insistência e incentivo contribuiu para que eu pudesse encontrar novamente e definitivamente o tesouro, que é a educação.

Com minha volta aos estudos concluí o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A ideia era parar por aí, já que tinha cumprido a missão de ajudar meus filhos nos momentos iniciais do estudo deles, mas a minha vontade de estudar e aprender mais era maior. Por isso não consegui interromper um sonho que sempre esteve dentro de mim: aprender sempre mais, procurando o tesouro chamado educação.

Com o Ensino Médio concluído, prestei concurso para o vestibular para o curso de Letras, dando início a uma trajetória acadêmica que tem durado até os dias de hoje, com o ingresso no mestrado pela UFRN. Antes disso, passei pelo curso de Ciências Sociais no qual me habilitei em licenciatura de Sociologia e bacharelado em política.

Esta minha caminhada por diferentes cursos dentro da UFRN, tem me proporcionado conhecimentos que contribuem, sobretudo, para a minha prática pedagógica na escola em que desenvolvo minha ação de ensinar. É evidente que não aprendi o que sei sozinho, foi graças a orientação dos professores dessa conceituada instituição que eu consegui adquirir um capital cultural valioso. Esse legado não tem preço, ficará guardado dentro de mim para o resto da minha vida.

Nesse mesmo período, minhas duas filhas ingressaram nessa mesma instituição, via vestibular, uma, cursando e concluindo o curso de Farmácia, e outra concluindo o curso de Letras com habilitação em Inglês. Estudávamos quase ao mesmo tempo, juntos na mesma instituição.

Além das duas filhas, formadas pela UFRN, o filho mais velho concluiu sua formação na Academia da Força Aérea, em Pirassununga, todos os três oriundos de escola pública, já que não tínhamos condições de pagar por uma escola particular.

Já formado, e com habilitação para ensinar, fiz concurso para professor do Estado do RN e do município de Monte Alegre, região do agreste potiguar. Contudo, hoje, permaneço somente no município. Lá, tenho colocado em prática todo meu conhecimento acadêmico e experiência à disposição dos alunos.

O que aprendi e continuo aprendendo nessa conceituada universidade tem contribuído para que eu possa desenvolver minhas ações no que diz respeito à planejar, organizar e executar o ensino, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e procurando solucionar situações-problema, tanto na sala de aula como fora dela, ajudando na relação entre os diferentes sujeitos.

Apesar de ter encontrado o tesouro que Jaques Delors denomina de educação, tenho consciência de minhas limitações, em termos de aprendizado, por isso, busco, com bastante interesse, aprender cada vez mais, seguindo rigorosamente a orientação de meus professores.

Este é, até o momento, o percurso percorrido por mim em minha trajetória de formação pessoal e profissional, percurso que influenciou meu ingresso no curso de mestrado em Educação na UFRN.

1.5 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Em razão das mudanças e transformações que tem ocorrido na sociedade, tornando-a mais complexa, aumenta cada vez mais a responsabilidade de gestores e professores, com o claro compromisso de oferecer educação de qualidade para todos os jovens, que seja focada numa proposta de desenvolvimento de práticas curriculares com um perfil social, com o compromisso de formar jovens que sejam capazes de compreender a realidade e a sociedade em que vivem.

Com essa finalidade e outras, é que surgiu a ideia de elaborar um estudo que fosse capaz de dar rumo e direção àqueles que se propunham ao cumprimento dessa tarefa social, através da melhoria das ações educativas, com um padrão de planejamento e organização do ensino mais rigorosos.

Nesse sentido, como já foi dito, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB), nº 9394/96 veio proporcionar condições para que as escolas

pudessem alcançar autonomia, e com isso, organizar a comunidade com o propósito de desenvolver projetos visando melhorar a qualidade da educação.

Com essa definição, os gestores educacionais têm à sua disposição os documentos oficiais que orientam qual a direção a ser seguida na elaboração dos projetos que vão viabilizar a organização da escola e do ensino, dando aos gestores condições de planejar e de organizar as ações necessárias para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, através da ação pedagógica do professor em sala de aula.

Nesse contexto, a escola está habilitada para desenvolver ações pedagógicas com a finalidade de desenvolver uma educação de melhor qualidade, contribuindo, assim, para o papel social que ela deve desenvolver nas suas atividades escolares.

É importante salientar, nesse trabalho, os aspectos da Constituição Federal de 1988 que se referem à educação, em seu artigo 206, incisos I, III, VI, VII, que direcionam os gestores para o planejamento de ações mais organizadas, com o propósito de assumir papéis sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho procura ressaltar a importância e a relevância do Projeto Político Pedagógico, que surge como uma das garantias e possibilidades de construção de uma gestão democrática que possa possibilitar a mediação de decisões e as condições das ações escolares na direção de projetar um futuro melhor para toda comunidade escolar.

Para Padilha (2004),

[...] o PPP pode ser, inicialmente, entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, ao estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola (PADILHA, 2004, p. 56).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico, por parte da escola, exige uma conversão de ideias e pensamentos por parte de toda comunidade escolar para que seja possível a elaboração de um documento com a participação de todos, com o propósito de desenvolver uma escola de perfil democrático, no qual seja contemplado o aspecto participativo, por meio de um diálogo permanente entre os sujeitos.

Conforme Kramer (1999):

[...] concebido e concebendo-se de forma crítica, o Projeto Político Pedagógico, poderá apoiar a reflexão coletiva dos professores e demais profissionais da educação reunidos em processo de formação permanente, em serviço, aperfeiçoamento ou extensão (KRAMER, 1999, p. 41).

Nesse sentido, ele ganha uma importância fundamental, quando direciona as ações da equipe pedagógica e de professores.

Assim, ao dar sentido e direção à organização escolar, estabelecendo diretrizes a serem executadas, o Projeto Político Pedagógico contribui de forma significativa para a prática pedagógica curricular do professor, propiciando a ele a interpretação dos programas e dos objetivos elaborados pela equipe pedagógica.

Nessa perspectiva, é importante compreender como se caracteriza a articulação entre ação, teoria e prática dos professores, que Vasconcelos (2002) define como bloco de relações didáticas, e que Nóvoa *apud* Tardiff (2005), define como saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se, na qual é construída uma relação interativa entre o educador, o aluno e o conhecimento no sentido de reconstruir e aperfeiçoar as atividades curriculares.

Trata-se de um processo importante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que envolvem a ação de ensinar e aprender, em sala de aula, espaço em que o aluno aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade (GARRIDO, Apud Castro e Carvalho 2001).

Dessa maneira, o educador vai a cada momento desenvolvendo e acumulando conhecimentos da sua própria prática, que propicia a ele o exercício de desenvolvimento profissional, ou seja, a sua valorização, uma das dimensões do Projeto Político Pedagógico. (PPP).

Nesse contexto, o trabalho tem a intenção de contribuir para mostrar a importância das ações pedagógicas de gestores e de professores, numa perspectiva de que essas ações estejam fundamentadas para uma prática social, papel a que a escola se determina. Por esse motivo é importante e fundamental enfatizar, mais uma vez, o papel que o PPP, desempenha no momento do planejamento e da organização das atividades de ensino.

Essa organização, que é desenvolvida através da orientação do PPP, tem a intenção de melhorar também, e fundamentalmente, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, outro princípio fundamental do PPP

Dessa maneira, o trabalho dá ênfase ao significado que o Projeto Político Pedagógico ganha, quando orienta as ações da equipe pedagógica, de gestores e de professores, com a finalidade de planejar, organizar e executar as atividades de ensino, contribuindo para o percurso de formação profissional dos docentes e de toda equipe pedagógica, tendo como objetivo principal melhorar a qualidade da educação, com o desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito à assimilação de habilidades, por meio das atividades educacionais.

A finalidade é mostrar também que, por ser um documento dinâmico, o PPP contribui para que gestores e diretores possam planejar suas ações, caso exista a necessidade de que algo seja modificado, exigindo mudança de rumo com o claro compromisso de melhorar o que não está dando certo, como por exemplo, um baixo índice de rendimento escolar por parte de alguns alunos na escola.

Com as informações que são obtidas, através de *diagnóstico* feito por professores em sala de aula, em relação ao baixo desempenho de alunos nas disciplinas, o PPP orienta as ações que são necessárias para que melhore o desempenho dos alunos. Ele sugere novos planejamentos para a equipe pedagógica, diretores e professores, com a finalidade de se pensar no que se deve investir para melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho pretende enfatizar o quanto é importante para a escola ter a sua disposição um documento construído por diversas mãos que vai servir de instrumento para vencer os desafios que se apresentam cotidianamente na escola e na sala de aula.

Conforme Vasconcelos (1995, p. 69), esse documento é “um instrumento teórico- metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola”. Para o autor, esse desafio deve ser vencido de uma forma refletida, consciente, orgânica, e o que é mais essencial, participativa.

Dessa maneira, será possível desenvolver ações que contribuam, de forma efetiva, com uma prática pedagógica comprometida com a realidade vivenciada em sala de aula e que esteja voltada para a orientação de um aprendizado que realmente esteja fundamentado em uma nova construção social, orientado por um viés crítico emancipativo do Projeto Político Pedagógico e não por um viés regulatório.

1.6 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A construção do referencial teórico fundamenta-se na compreensão da profissionalização docente a partir do impulsionamento das diretrizes educacionais dadas pelo Projeto Político Pedagógico para as ações em sala de aula. Nessa perspectiva, partimos dos estudos que indicam a relevância da direção e sentido que o PPP orienta para as ações pedagógicas do professor em sala de aula que podem contribuir para a construção da sua identidade e profissionalização.

Assim, procuramos refletir sobre qual o sentido da profissionalização docente, a partir das diferentes relações existentes no ambiente escolar, quando das orientações que são sugeridas pelo Projeto Político Pedagógico.

Nesse contexto, adotamos autores que abordam o Projeto Político Pedagógico de forma crítica, com base nas teorias pedagógicas com perspectivas crítico-emancipatória, como: Padilha (2001), Veiga, (2003), Gadotti (2000), Vasconcelos (2006), e Medel (2008).

Segundo Gadotti, (2000), emancipação refere-se mais a ação, à teoria, a princípios, avaliação, currículo, ética, potencial, competência, conceito, concepção e perspectiva. O pensamento do autor Gadotti sobre Perspectiva emancipatória; é que

Perspectiva emancipatória da educação entende-se a visão de que os processos educativos precisam estar comprometidos com uma visão de mundo transformadora, inconformada com um mundo injusto e insustentável em que vivemos (GADOTTI, 2000, p. 2).

Na perspectiva emancipatória, o PPP traz a possibilidade de que todos os integrantes da escola – professores, alunos, funcionários, gestores, pais agrupem-se segundo a necessidade do processo, no sentido de buscar alternativas para criar uma escola que tenha condições de atender, de forma efetiva, as reais necessidades da comunidade escolar, dando ênfase a um princípio fundamental entre os sujeitos: as relações sociais.

Conforme Veiga, (2003) “o eixo de cunho emancipatório ou edificante, está relacionado a uma ruptura, que acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação”.

Para a autora, é importante que a escola se apoie nas premissas da ação emancipatória, que vai contribuir para uma gestão democrática, participativa e autônoma, direções e sentidos dados pelo PPP, e orientados pelos documentos oficiais.

No pensamento de Freire (1997), a pedagogia crítica caracteriza-se por uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. Segundo ele, a educação, assim, busca contribuir para um processo de formação e transformação social.

Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e que esteja comprometida em solucionar os problemas da educação, do ensino de uma nova escola (VEIGA, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, a escola e a sala de aula tornam-se espaços de aperfeiçoamento profissional, através da reflexão crítica, contribuindo, assim, para o aprimoramento de forma permanente da ação pedagógica do professor, dando-lhe o aperfeiçoamento profissional, pessoal e social.

O desenvolvimento da prática docente, em sala de aula, é compreendido como elemento essencial ao processo de implementação do Projeto Político Pedagógico que com seus princípios e dimensões orienta e organiza uma ação educativa de qualidade.

Para que a proposta de uma educação de qualidade se torne realidade é necessário que os sujeitos envolvidos na articulação das atividades escolares mantenham um diálogo permanente entre si com o propósito de alcançar os objetivos delineados por todos, sob a orientação permanente do projeto educativo da escola, que tem como objetivo principal dar sentido e direção a todas as atividades educacionais, evidenciando, conforme Padilha(2001), um planejamento dialógico e dialético na execução das atividades escolares.

Compreendendo as pesquisas de Schon (1997) e Perrenoud (2002), a ideia de profissionalização vincula-se, assim, a uma organização do trabalho pedagógico pautado na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, evidenciando uma epistemologia na prática.

É dentro do contexto de organização do trabalho pedagógico que enfatizamos o pensamento de Alarcão(2001), quando ela se refere ao Projeto Político Pedagógico da escola como *essência* de organização do trabalho pedagógico e do conhecimento

escolar, o que caracteriza ações reflexivas e críticas, não só através da ação individual do professor, mas também por meio da ação de toda comunidade escolar, visando, com isso, contribuir para o desenvolvimento da escola e também de todos os profissionais da educação envolvidos no processo de ensinar.

Sendo assim, inferimos que a ideia de profissionalização se vincula à organização do trabalho pedagógico pautado na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Logo, o processo de formação e profissionalização docente recebe um esforço conjugado de diferentes teóricos como Nóvoa (1992), Perrenoud (2000, 2001, 2002), Tardif (2002), Pimenta (2002), Alarcão (2003), Freire (1996), (Ramalho, Nunez, Gauthier, 2002), que têm procurado pensar a formação docente enfatizando um conjunto de saberes e competências que envolvem a complexa prática educativa, *na perspectiva* de elevação do desempenho profissional dos professores.

1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esse trabalho está estruturado em seis capítulos e as considerações finais. Os capítulos que fazem parte da forma e do contexto foram elaborados no sentido de fornecer uma visão ampla do estudo efetuado.

O capítulo 1, referente à introdução, contém os aspectos que se referem à problemática, percurso formativo pessoal e profissional do pesquisador, o problema, objeto de estudo, os objetivos do estudo e os pressupostos teóricos.

O capítulo 2 se refere ao Projeto Político Pedagógico da escola e suas dimensões quando ele está relacionado às atividades referentes ao planejamento, a organização e a execução do ensino, tanto por parte do professor como de toda equipe pedagógica da escola, responsáveis que são por delinear os caminhos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nele, deve estar contido o tipo de escola que se quer construir e o tipo de aluno que se pretende formar. Nesse sentido, aborda-se a importância dele como um guia, um norteador das atividades escolares, dando a direção ao que se pretende seguir.

No subtítulo 2.1, o estudo faz referências a importância do currículo em relação às atividades escolares que envolvem os projetos, planejamento e organização do

ensino, todos relacionados ao processo de ensinar. Será ele quem vai delimitar atividades, além da organização dos conteúdos que serão desenvolvidos na escola.

No capítulo 3, aborda-se as formas (os caminhos) pelo (os) quais, o profissional da educação percorre e que contribuem no processo de sua formação docente, na construção de sua identidade e trajetória profissional.

No sentido de mostrar a trajetória que contribui para a formação docente do educador, dividiu-se o capítulo em vários subtítulos que se relacionam sobre diversos aspectos importantes para que o profissional da educação possa desenvolver suas atividades escolares, cumprindo com o que foi estabelecido pelos programas e objetivos planejados pela comunidade escolar.

No subtítulo 3.1 aborda-se a importância e a relevância de a escola ter um perfil democrático, o que facilita o desenvolvimento dos programas e projetos que foram delineados por toda equipe escolar, quando do planejamento, organização e execução do ensino.

O subtítulo 3.2 enfatiza os saberes necessários à prática pedagógica dos professores para desenvolver suas atividades em sala de aula.

No subtítulo 3.3, é abordado os dilemas e os desafios cotidianos que envolvem a prática educativa dos professores diante de várias situações-problema que se apresenta no cotidiano da sala de aula e também no entorno da escola.

O subtítulo 3.4, dá ênfase e importância a necessidade de que os professores tenham conhecimentos dos aspectos teóricos que envolvam metodologias de pesquisas na sua prática educacional com o intuito de estimular os alunos à questionarem a realidade.

O subtítulo 3.5 aborda a importância da reflexão crítica por parte do professor em sua ação pedagógica. Este capítulo é fundamental para que se possa compreender a prática educativa do professor quando o mesmo reflete a sua própria prática, quando não encontra soluções para equacionar as diferentes situações-problema que lhes são apresentadas no dia a dia em sala de aula.

O capítulo 4 faz referências às dimensões antropológicas, sociológicas e sociolinguística. Essas dimensões servem de referência a uma prática pedagógica mais humanizada. Elas dão o suporte conceitual ao professor no sentido de que ele possa entender e compreender as diferentes situações-problema vivenciado por ele

na sua relação com os objetivos de estudo, com os alunos, com a organização do ensino, enfim, a tudo que diz respeito às diversas articulações existentes na escola com o propósito de fazê-la desenvolver o que mais se espera dela. O capítulo se dividiu da seguinte forma:

- O subtítulo 4.1 trata da dimensão antropológica;
- O subtítulo 4.2 aborda a dimensão sociológica;
- O subtítulo 4.3 foca a dimensão sociolinguística.

O capítulo 5 trata dos procedimentos metodológicos e está dividido nos seguintes subcapítulos:

- Subcapítulo 5.1 trata do local da pesquisa e dos sujeitos participantes;
- Subcapítulo 5.2 trata dos instrumentos da pesquisa, coleta de dados e análise;
- Subcapítulo 5.2.1 aborda as escolas e os integrantes do estudo.

O capítulo 6 apresenta o estudo empírico sobre o PPP na visão dos professores. Na sequência as notas conclusivas e recomendações.

2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO NORTEADOR DAS ATIVIDADES ESCOLARES

A ruptura institucional ocorrida no Brasil, nos anos 1970, com o golpe militar de 1964, se refletiu de forma intensa no sistema educacional brasileiro, inviabilizando, com isso, projetos que poderiam se reverter em mudanças e transformações, em termos de oferecer uma educação sólida e de qualidade para todos.

No longo período de duração do governo ditatorial, (1964 a 1985), o sistema educacional brasileiro foi submetido pela Lei Complementar nº 5692/71, gerada no período do regime militar, que visava o desenvolvimento do país sob o modelo capitalista de produção, planejado de modo a servir aos interesses das elites nacionais e internacionais, com objetivos a serem atingidos pelo Estado.

Com a abertura política, que ocorreu nos anos de 1980, surgiram movimentos organizados com a finalidade de modificar a forma de agir e de pensar daqueles que eram responsáveis pela elaboração do destino da educação no Brasil, trazendo conquistas para a educação pública, principalmente com a constituição de 1988, que firma o princípio da gestão democrática do ensino público com o artigo 206, inciso VI.

O marco principal de mudança vai ser a LDB,9394/1996, que reafirma o princípio constitucional.

Dos movimentos organizados por educadores progressistas, surgiu o Fórum Nacional em defesa da escola pública (CEDAC, 2016).

Segundo o estudo realizado por organizadores do CEDAC, esse movimento, foi um dos grandes agentes responsáveis pela introdução da gestão democrática nas escolas do ensino público no Brasil. Nesse período, segundo ainda esses estudos, iniciaram-se as produções teóricas e as pesquisas sobre o Projeto Político Pedagógico, tanto por estudiosos brasileiros como por franceses e portugueses que refletiam as mudanças políticas em seus países.

Observemos o que disse o estudo realizado por organizadores do CEDAC (2016), sobre o surgimento do Projeto Político Pedagógico no Brasil:

O projeto Político Pedagógico surgiu no Brasil, no final da década de 80, como uma reação ao longo período de "ditadura político institucional" que vivemos. Durante os longos anos de ditadura, o planejamento da Educação era centralizado, cheio de obrigações e padronizações que faziam das escolas meras cumpridoras de legislação. Foi na constituição de 1988 que se

concretizou a luta pela gestão democrática da escola pública, que surgiu em reação a política de centralização (CEDAC, 2016).

Conforme esses estudos, nesse período, a escola estava passando por sua grande experiência de diversidade cultural, pois passou a receber populações antes excluídas das escolas públicas. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico, amparado pelo artigo 12 da LDB, passou a ser um instrumento importante para que as escolas pudessem desenvolver seus projetos com autonomia, numa perspectiva de gestão democrática garantido pelo artigo 14 e os incisos I e II.

Segundo Rossi (2004) e Salgado (2004) apud Medel (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, regulamentou a gestão democrática das escolas públicas e, pela primeira vez, apresenta, no artigo 12, a necessidade de a escola elaborar e executar sua proposta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, sancionada em 20/12/1996 e publicada no Diário Oficial em 23/12/1996, representa um papel crucial na formulação e gerenciamento de uma política educacional para a sociedade brasileira, dando um enfoque importante para a questão da gestão democrática, contemplada em seus artigos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (...) Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nessa perspectiva, conforme Padilha, (2004, p.147), o PPP é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente.

Para vencer os desafios que se apresentavam, após um longo período de estagnação na educação do Brasil, em termos de ensino público, os gestores educacionais passaram a observar com muita atenção o que dizem os documentos oficiais sobre a educação brasileira, principalmente a Constituição Federal do Brasil, que em seu artigo 206 Incisos I, III, VI e VII, estabelecem os princípios norteadores que favorecem a gestão democrática dos sistemas de ensino público, que passou a

incluir a população antes excluída, com direito a igualdade de condições de acesso à escola com um padrão de educação de qualidade, além do pluralismo de ideias.

No capítulo citado, dedicado à educação, estabeleceu-se a igualdade de condição de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade. Por sua vez esse discurso posto na referida Lei instruiu às escolas mudanças na forma de gerir os processos e a tomada de decisões.

Foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, L.D.B., nº 9394/1996, que a gestão democrática da escola foi regulamentada e estabeleceram-se orientações para a organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico e para a participação de pais, alunos e educadores, estabelecendo-se a articulação entre a instituição e a comunidade.

A regulamentação da gestão democrática das escolas públicas instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996 demarca, assim, uma periodização em relação ao Projeto Político Pedagógico.

Com essas prerrogativas a escola pode desenvolver projetos no sentido de cumprir o que declara os incisos I, III, VI e VIII do artigo 206 da Constituição Federal do Brasil.

Segundo Alarcão (2001), “uma escola democrática contém todos os requisitos exigidos nos documentos oficiais, facilitando, assim, o planejamento e a organização do ensino para a execução do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, através da ação pedagógica do professor”.

É na perspectiva de desenvolver e assumir papéis sociais que a escola, juntamente aos professores e a comunidade de pais, deve articular suas ideias no sentido de atuar coletiva e ordenadamente, com o propósito de implementar mudanças e transformações, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino.

O propósito é reunir e conscientizar a comunidade escolar e dos pais para a “construção” do Projeto Político Pedagógico da escola, com o propósito de alcançar resultados mais favoráveis no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Padilha:

Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam as suas experiências, reconhecem as suas diferenças, ultrapassam-nas, conectam-se às outras pessoas e delas se desconectam, sem jamais voltar a ser o que eram antes, mesmo conservando algumas das diferenças anteriores somadas às novas diferenças e às novas assimilações oriundas do contato contextual com o outro (PADILHA, 2004, p. 147).

Pensar a construção do Projeto Político Pedagógico é refletir sobre a escola, seu papel, seus fins e seus desafios no contexto atual. Para tanto, deve-se considerar que os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do PPP, estão entrelaçados com os discursos normativos postos nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB, nº9394/96) da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação (PNE, nº13.005/2014), que têm a finalidade de contribuir para a definição da identidade da escola.

Para alcançar essa finalidade é fundamental e importante a elaboração do Projeto Político Pedagógico que com seus princípios contribuirá de forma significativa para tornar real a função social da educação e da escola, assegurando, assim, condições para uma aprendizagem e conhecimentos mais significativos por parte dos alunos de forma qualificada.

Conforme Medel (2012), o projeto político pedagógico possui princípios, dimensões e estruturas, que são fundamentais para o seu desenvolvimento: a participação, a gestão democrática, a autonomia e o trabalho coletivo. Neste caso, é importante a participação, por implicar assumir conjuntamente, a responsabilidade, através do diálogo permanente que vai levar os sujeitos a efetivação de seus propósitos e de suas intencionalidades.

Além das dimensões citadas, é fundamental e importante citar outras dimensões que compõem o Projeto Político Pedagógico. São elas: a dimensão política que define o compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade; formulação de mecanismos de participação da comunidade local e da escola na construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico.

Conforme Gadotti, (2000), “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também político”. Segundo Gadotti, “um projeto pedagógico da escola será sempre um processo inconcluso”. Para Gadotti (2000), “O Projeto Político Pedagógico é a expressão operativa da intencionalidade da educação desejada pelos sujeitos da ação”, segundo o autor, “é a ousadia da escola em assumir sua autogestão”.

Além da dimensão política, há a dimensão pedagógica, fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

É, assim, uma dialética permanente entre o político e o pedagógico, que Saviani (1983, p. 93), define dessa forma: “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Nesse sentido, Segundo Medel, o Projeto Político Pedagógico pressupõe: “compreensão crítica da realidade histórico social; compromisso ético-político com a transformação da realidade social; Participação de todos os sujeitos da prática educativa; Autonomia na escola enquanto exercício de democratização; Valorização dos profissionais da educação em termos de formação continuada; construção coletiva da concepção de currículo”.

As dimensões citadas dão um sentido norteador ao Projeto Político Pedagógico, o que indica a direção a ser seguida por toda a comunidade escolar, desde gestores e professores, mas também, funcionários, alunos e famílias.

Além das dimensões citadas, há que se ressaltar também a importância dos princípios relacionadas ao PPP como: Gestão democrática, autonomia, relação entre a escola e a comunidade, democratização do acesso e de permanência com sucesso, do aluno na escola, valorização dos profissionais da educação e, principalmente, a qualidade do ensino para todos. Conforme Medel (2012), esses princípios necessitam ser analisados de forma interligada, por serem interdependentes.

Medel afirma quanto aos princípios citados:

Esses princípios gerais que orientam a construção do Projeto Político Pedagógico-relação escola comunidade, democratização do acesso e da permanência do aluno na escola com sucesso, gestão democrática, autonomia, qualidade do ensino para todas as escolas, organização curricular e valorização dos profissionais da educação- são muito interligados e complementares entre si. Desse modo, a escola necessita pensa-los de maneira integrada (MEDEL, 2012, p. 44).

É, dentro desses princípios norteadores, que o Projeto Político Pedagógico de uma escola se transforma em um guia de orientação para o planejamento, organização e execução do ensino, contribuindo para a prática pedagógica do professor em sala de aula, através de uma ação bem fundamentada, com o compartilhamento de todos os sujeitos envolvidos no processo de organização do ensino, o que contribuirá de forma significativa para a valorização do profissional da educação, no exercício de suas atividades educacionais, dimensão presente no projeto político pedagógico.

Existem várias estratégias para a composição do que se constituirá num Projeto Político Pedagógico. Em Vasconcelos (2008), determina-se a construção do PPP a partir de fases que são denominadas de “marcos”, como por exemplo: marco situacional, que identifica, explicita e analisa os problemas, necessidades e avanços presentes na realidade social da escola; marco conceitual, que expressa a opção e os fundamentos teóricos e metodológicos da escola, com a proposta de ação pedagógica a ser desenvolvida na escola.

Esse último, orienta o plano de ação a ser desenvolvido para a efetivação do Projeto Político Pedagógico, que deve ser discutido coletivamente entre os integrantes da escola, ele organiza e articula ações necessárias para que o PPP seja efetivado de fato. Esta fase é construída através de um diálogo permanente entre os educadores, também de forma coletiva, onde prevalece a vontade da maioria, que busca a construção de um documento “vivo” que atenda os anseios dos que sonham com uma educação de qualidade.

Entre os planos de ação que ocorrem para a concepção do PPP, há que se destacar o plano de ação para o trabalho docente, que segue a orientação pedagógica com a finalidade de organizar o ensino e a aprendizagem em sala de aula, momento em que a ação pedagógica do professor se materializa para desenvolver a proposta curricular delineada pelo plano de ação proposto.

Nessa perspectiva, deve ser resultado de um processo da vontade de todos, para concretizar, na ação, um projeto delineado, o que faz com que ele, uma vez aprovado, se constitua como referência sistemática de avaliação e de atuação. (ALARCÃO, 2001). Veiga enfatiza sobre o que é o Projeto Político Pedagógico:

[...] o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1999, p. 12-13).

Nesse sentido, Medel (2012), disse: “A escola não deve elaborar seu Projeto Político Pedagógico apenas em razão de sua exigência legal, mas sim a partir da necessidade de inovar a ação coletiva no cotidiano de seu trabalho. ”

Dessa maneira, há que se ressaltar o trabalho coletivo dos sujeitos que estão envolvidos na articulação, no planejamento, na organização e execução do ensino com o propósito de desenvolver atividades relacionadas ao serviço educacional,

buscando, com isso, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, finalidade última do Projeto Político Pedagógico, presente em uma de suas dimensões.

Dessa forma, e como finalidade última, possibilitará e contribuirá para a formação de atitudes e convicções dos alunos no sentido de se posicionarem na vida prática (na família, no trabalho, na política, nas relações humanas, (LIBÂNEO, 1994), e também do aperfeiçoamento profissional do professor, através de uma formação continuada, em serviço, com o desenvolvimento do domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, que permitem maior segurança profissional (LIBÂNEO, 1994).

Nessa perspectiva, se referindo a um dos princípios citados, é fundamental e importante a ação dos gestores da escola e dos professores, no processo de formulação do Projeto Político Pedagógico, que, teoricamente, tem um significado amplo, por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos.

Esse aspecto político do Projeto tem a sua importância na dimensão pedagógica, já citado, já que é ele quem deve definir a organização das atividades e dos projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, duas facetas de um mesmo tipo, em que o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem (LIBÂNIO, 1994).

Ao definir o projeto como algo que se pretende almejar, num determinado espaço de tempo, Vasconcelos (1995), define dessa maneira o Projeto Político Pedagógico:

Um instrumento teórico- metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELOS, 1995, p. 143).

Por isso, é importante que a direção da escola organize um cronograma de reuniões de planejamento, de modo que os professores, funcionários e responsáveis pelos alunos sejam estimulados a se envolverem com a construção do Projeto Político Pedagógico, prevendo e viabilizando a concretização da função social da escola: a formação da cidadania, o desenvolvimento integral e o sucesso dos educandos, que serão objetos de conteúdo na sua implementação final (MEDEL, 2012).

Conforme Medel (2012), para concretizar o que deseja, a escola precisa fazer com que as ações implementadas se articulem, sempre visando proporcionar uma educação de qualidade de acordo com o que foi objetivado no Projeto Político Pedagógico elaborado pela comunidade escolar.

Dessa forma, em relação à proposta pedagógica de uma escola, a definição de projeto é a que melhor define o Projeto Político Pedagógico. Nesse caso, ele pode representar o desejo de toda comunidade escolar e de pais no que diz respeito a melhorar de forma significativa a qualidade do ensino, refletido através do processo de ensino e aprendizagem.

Vejamos também o pensamento de Veiga (2003) sobre o Projeto Político Pedagógico, quanto a necessidade de contribuir para solucionar diversas situações-problema na escola e na sala de aula:

O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

É nesse contexto que reafirmamos a importância dele, que, com a autonomia dada as escolas, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9394/1996, (LDB), vai, segundo Gadotti (2000), manter a escola em constante estado de reflexão, criando as condições para que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ocorra de acordo com o que foi estabelecido pela comunidade escolar e de pais, de acordo com o que foi planejado por todos.

Partilhando com a ideia de Macedo sobre comunidade escolar, Alarcão (2011), assim se expressou:

Partilho com a autora a concepção de escola como comunidade. Comunidade em que participam vários autores sociais que nela desempenham papéis ativos, embora diversificados. Comunidade que tem uma missão: educar. Missão que não é exclusiva da escola, mas que pertence também à família, à municipalidade, e à sociedade em geral. (ALARCÃO, 2011, p. 88).

É nesse contexto, de uma escola como comunidade, na qual vários sujeitos desempenham suas funções, que entendemos a importância fundamental do Projeto Político Pedagógico da escola, documento referencial para o desenvolvimento de um

ensino de qualidade, ele é a base de tudo e o conjunto de elementos orientadores de todas as ações pedagógicas. Sua origem se deu em um momento conturbado da história da educação brasileira, que necessitava romper paradigmas que impediam o desenvolvimento de uma educação emancipatória e de qualidade para todos.

Gadotti, citado por Medel (2012) comenta:

[...] todo projeto supõe rupturas 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 nova estabilidade em função da promessa de estado melhor que o presente que cada projeto contém. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa ante determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos da ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Como já foi citado, o Projeto Político Pedagógico surgiu para se contrapor, como alternativa, ao planejamento centralizador estatal vivenciado pela educação. Nesse período, vários paradigmas estavam sendo quebrados em termos de organização do ensino e também quanto a extensão da educação para todos, já que antes a escola pública não levava em consideração o contexto dos mais diversos, na sua realidade.

Por isso, é fundamental mais uma vez, enfatizar a relevância dos documentos oficiais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que com seus artigos e incisos passou a orientar as escolas, dando-lhes o direito de organizar o seu ensino com autonomia, elaborando seus projetos pedagógicos. E ele veio para dar um aspecto diferente a uma nova realidade que se apresentava.

Dessa maneira, foram criadas as condições para o surgimento de escolas com um perfil de convivência mais democrática no que diz respeito ao diálogo permanente entre os sujeitos envolvidos com a organização do ensino, no sentido de criar e ajudar a construir os fundamentos básicos para a elaboração de projetos com tendência emancipatória.

Nessa perspectiva, a “construção” de uma escola dentro desse perfil fará com que ela esteja preparada para executar as ações que dizem respeito à elaboração dos planos que se referem à organização e ao planejamento das atividades de ensino, seguindo a orientação do Projeto Político Pedagógico, documento que deverá nortear todas as atividades citadas.

Vejam os:

Gerir uma escola reflexiva é nortear-se pelo projeto de escola, em constante desenvolvimento e tomar decisões adequadas no momento certo. Relembro que o projeto deve ter sido coletivamente construído e centrar-se sobre o núcleo duro da atividade escolar: a adaptação contextualizada do currículo enquanto projeto nacional e a sua gestão em tudo o que isso implica de gestão de alunos, professores, funcionários, espaços, equipamentos, horários, recursos e, sobretudo, gestão de aprendizagens (ALARCÃO, 2011, p. 101)

Tomar decisões adequadas no momento certo, dentro desse contexto, significa exercitar o conhecimento pedagógico para se colocar à disposição de mudanças e transformações no contexto escolar, tanto na sala de aula como fora dela. Esse é o momento em que o professor, no uso de suas competências, articula suas ações para melhor desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o as necessidades de cada momento.

O ponto de partida e o ponto de chegada para tudo isso é o Projeto Político Pedagógico, que surge, assim, como uma das possibilidades de garantia de gestão democrática. É ele quem vai possibilitar a mediação de decisões e as condições das ações escolares e se constituir numa trajetória de rumo para as ações que vão ser implementadas pela comunidade escolar e de pais.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que é de fundamental importância a participação dos professores na elaboração desse documento, pois o mesmo vai desempenhar um papel de “guia” visando transformar os objetivos planejados pela comunidade escolar em prática pedagógica, através da ação do educador (TARDIF, p.210, 2005).

Essa relação entre a prática pedagógica e os objetivos vão contribuir, sobretudo, para o desenvolvimento profissional do professor, dando a ele as competências necessárias para intervir no processo de ensino em relação aos objetivos e aos programas escolares que foram organizados pela comunidade escolar.

Observemos o que disse Tardif (2005) sobre o assunto:

No que diz respeito aos programas e objetivos escolares, o professor, ao mesmo tempo, interpreta, “decide” e organiza. Ele precisa interpretar os programas e objetivos, ou seja, operar uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas, permitindo a passagem entre um discurso codificado formal, em geral, e em um “discurso situação na- ação” regido por exigências situacionais do trabalho curricular feito com os alunos (TARDIF 2012, p. 223).

Ao interpretar os programas e os objetivos, o professor vai a cada dia desenvolvendo e acumulando conhecimentos da sua própria prática, pois a atividades de mudar e transformar o ensino é um exercício de desenvolvimento profissional, uma das dimensões citadas no Projeto Político Pedagógico. (PPP).

Por esse motivo é importante a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contribua para o desenvolvimento de uma escola democrática e reflexiva, na qual os professores, em sua prática pedagógica, tenham autonomia para desenvolver suas atividades, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na atualidade, percebe-se avanços bastante significativos quanto ao desenvolvimento de escolas dentro de um perfil mais organizado, sobretudo com a advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que passou a regulamentar a gestão de forma democrática das escolas, dando a elas o direito, (Autonomia), de elaborar e executar as propostas contidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Segundo Rossi, Apud Medel, (2004), o desafio da escola é construir um projeto emancipatório, transformador, que valorize a sua cultura e identidade e supere uma visão meramente burocrática e disciplinadora do Projeto Político Pedagógico. Conforme Veiga (2003), na perspectiva emancipatória, a inovação e o Projeto Político Pedagógico, estão organicamente articulados. Mendel explica:

O PPP é construído na força expansiva da diversidade cultural dos membros comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, da necessidade de construção da identidade da escola que será refletida no projeto. Essa força se manifesta da mesma forma na diversidade das escolas, com seus projetos e missões diversas, e na necessidade de uma visão de educação voltada para a formação da cidadania e para a formação de valores sociais em uma sociedade globalizada, bastante competitiva e teologizada (MEDEL, 2012, p. 5).

O conjunto de valores colocados pela autora, em relação a elaboração do Projeto escolar, tem uma profundidade sociológica e antropológica bastante acentuadas, sugerindo de forma implícita que aqueles que estão envolvidos na elaboração desse documento tenham conhecimentos dessas dimensões, no momento da elaboração do mesmo, com a finalidade de contribuir para uma prática curricular mais eficiente do professor, no desenvolvimento de sua atividade educativa.

Por ser um espaço onde existem diversas ideias e pensamentos, não é tão fácil o envolvimento de todos nas discussões com a finalidade de implementar projetos e ações, visando compreender a realidade para transformá-la. Nesse caso, na maioria

das vezes, fica comprometido a execução de um projeto no qual não houve consenso, prejudicando, sobretudo, a organização e o planejamento escolar, o que reflete no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, quando existe o consenso entre os sujeitos a tendência é que tenhamos uma convergência de pensamentos para uma única direção, valorizando, assim, a ação reflexiva e crítica dos envolvidos na confecção do Projeto Político Pedagógico. Nesse caso, podemos dizer que a escola na qual os sujeitos estão envolvidos em um propósito comum é uma escola com um perfil democrático e reflexiva. Alarcão escreve:

A escola reflexiva tem, como vimos, a capacidade de pensar para se projetar e desenvolver. O projeto de escola, na sua dimensão de produto, é um documento. Mas esse projeto /documento resulta de um processo de pensamento sobre a missão da escola e o modo como ela se organiza para cumprir essa missão. Mas é também o resultado de um processo de vontade para concretizar, na ação, um projeto delineado, o que faz com que ele, uma vez aprovado se constitua como referência sistemática de atuação e avaliação (ALARCÃO, 2003, p. 98).

Essa é a importância fundamental do Projeto Político Pedagógico, como já foi dito, dar sentido e direção a organização escolar, estabelecendo diretrizes a serem executadas, partindo do que foi estabelecido nos objetivos até a ação pedagógica do professor, em sala de aula, que com seus conhecimentos teóricos e conceituais transforma os objetivos, através da ação pedagógica, em processo de ensino e aprendizagem.

Esse vai e vem entre os objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico da escola e o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre cotidianamente na sala de aula é desenvolvido e articulado de forma reflexiva e crítica pelo professor, pois essa ação exige dele pleno conhecimento das situações- problema, vivenciados no dia a dia da sua prática pedagógica.

Segundo Tardif (2005) são as situações- problema que vão exigir dele, (Professor), pleno conhecimento de como desenvolver um planejamento a fim de adaptá-lo as necessidades em relação ao tempo de ensino e ao tempo de aprendizagem.

Além disso, outras situações, como a avaliação, organização do ensino e o próprio planejamento podem fazer com que o professor reflita sobre a sua prática, modificando e fazendo ajustes em seu trabalho diário, direções dadas pela elaboração do projeto da escola.

Tardif (2005) afirma sobre o tema:

Esta “reflexão sobre a ação” visa, assim, essencialmente a fazer ajustamentos menores no planejamento a fim de adaptá-lo e, se for o caso, transformá-lo em função do currículo real. Esta fase acompanha, conseqüentemente, a do planejamento do ensino. Em termos mais amplos, esta reflexão pode levar a ajustamentos maiores do ensino. Por exemplo, no fim do ano, o professor faz um balanço da sua prática do ensino, sobre o que pode provocar o desejo de mudanças ou de renovação (TARDIF, 2012, p. 219).

Percebe-se, assim, o quanto é fundamental e importante seguir as orientações pedagógicas dadas pelo Projeto da escola. É ele quem vai expressar os propósitos e as práticas imprescindíveis ao fazer pedagógico, permitindo que a escola alcance o seu principal propósito, concretizar a sua função social: a formação da cidadania, o desenvolvimento integral e o sucesso dos alunos (RAVENA, 2012).

Dentre esses objetivos deve constar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode e deve ser revisto, sempre visando a necessidade de se alcançar o que foi objetivado por toda comunidade escolar. Nesse Sentido, e de acordo com o diagnóstico realizado por cada professor, em sua reflexão crítica, ele vai aos poucos sendo modificado de acordo com a realidade.

Essa prática, evidentemente, ocorre em uma escola com o perfil democrático, na qual os pensamentos convergem para um bem comum: um ensino de qualidade para os alunos e um exercício de experiência profissional para todos os sujeitos envolvidos no planejamento, na organização e execução do ensino.

Alarcão enfatiza:

O projeto deve basear-se numa visão prospectiva e estratégica do que se pretende para a escola, uma visão interpretativa da sua missão e alicerçada nos valores assumidos pelo coletivo dos atores sociais presentes na vida da escola. A construção do projeto é um processo de implicação de pessoas, na negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões. Desse processo resulta, como produto, o documento chamado “Projeto educativo da escola” que, uma vez aprovado, tem de passar a constituir-se como referência para a ação (ALARCÃO, 2011, p. 98).

Dentro dessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico de uma escola surgiu para romper paradigmas, quando bem elaborado, cuja finalidade é reforçar a qualidade da escola que se almeja alcançar, na concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. É dentro desse pensamento que se compreende a importância da participação dos professores e da comunidade na elaboração desse

documento, que consubstanciado ao currículo contribuirá para o planejamento, organização e execução do ensino.

2.1 O CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

As teorias curriculares, ao longo da história foram passando por mudanças e transformações de acordo com o momento econômico, político, social e cultural pelos quais a sociedade passava. Elas se delineavam de acordo com o momento histórico de cada sociedade e de seus interesses.

As principais teorias curriculares foram: teoria curricular tradicional; teoria curricular crítica e teoria curricular pós- crítica, cada uma delas com características diferenciada em relação aos interesses de cada sociedade.

As teorias tradicionais do currículo, conforme Padilha, (2004), seriam caracterizadas nos seguintes elementos curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Características que se faziam e ainda se fazem presentes em muitas escolas. Essas teorias estão em consonância com a prática pedagógica tradicional de ensino.

Conforme Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo está implicado em relações de poder que transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e particulares. No entendimento do Autor Tomaz Tadeu da Silva, (1995), as teorias do currículo estão ativamente envolvidas com a garantia do consenso e com a obtenção da hegemonia.

Segundo Silva, (1999), o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram.

Nesse sentido, conforme o mesmo autor, as características principais das teorias críticas do currículo estão assim definidas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação.

A ideologia, é a categoria de análise central e faz parte do foco de estudos de Michael Apple (1982). Destaca a seleção cultural na educação e como tal envolve consequências para a visão naturalizada de um currículo que traz disciplinas e conteúdos escolares como algo inquestionável.

Contudo, há que se destacar a importância das teorias pós-crítica, enfatizando um currículo, segundo Silva, (1999), que geralmente considera características tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, contexto que ensejou mudanças e transformações no planejamento, na organização do ensino e na forma de atuação do professor em sua prática pedagógica em sala de aula, quando o mesmo exercita outros olhares sobre a sua própria prática pedagógica que desenvolve no contexto escolar.

Nesse sentido, busca-se um currículo com princípios que envolvam uma educação inovadora pós-crítica e emancipatória que dê possibilidade de se construir o conhecimento de modo participativo, estabelecendo críticas ao contexto em que se vive.

Observando uma possível definição do conceito de “currículo, têm se constatado que não existe opiniões unânimes no que tange a uma definição objetiva quanto ao termo empregado, em virtude de que vários estudiosos já terem identificado uma infinidade de definições, entre esses, destaca-se Sacristán (2000) que definiu o currículo como sendo: “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como ela se acha configurada” (SACRISTÀN, 2000, p. 36). A respeito do currículo, o autor escreve:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos, de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulos de habilidades de alunos, etc. (SACRISTÀN, 2000, p. 173).

Ao relacionar ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos, e citar as aspirações educativas por parte dos alunos que necessitam desenvolver habilidades, infere-se que o currículo é o centro da ação educativa, e que influencia diretamente na qualidade do ensino, pois o mesmo será capaz de delimitar atividades, além da organização dos conteúdos que serão desenvolvidos na escola, que como instituição é responsável pelas ações que vão definir a ação do currículo.

Sacristán esclarece os critérios para selecionar os componentes do currículo:

Os critérios para selecionar os componentes do currículo são: buscar os elementos básicos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos

modos e formas de conhecimento e experiência humana, as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática, as que sejam úteis para o aluno, defina, determine e controle sua vida, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer e as que proporcionem conceitos, habilidades técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo. (SACRISTÀN, 2000, p. 60).

Percebe-se, assim, o quanto o conceito de currículo é amplo quando está relacionado as atividades da escola por envolver projetos, planejamento e organização, todos relacionados ao processo de ensinar.

Nesse sentido, Padilha (2004, p. 117), se refere ao currículo escolar como sendo “a ampliação, em diferentes dimensões, do que for consignado no próprio Projeto Político Pedagógico da escola”. É a principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no ambiente da escola e da sala de aula, no que diz respeito as diretrizes e propostas orientadoras de toda organização do trabalho escolar.

Dessa maneira, quando da elaboração do currículo da escola, é necessário que se discuta as ações pedagógicas, e que os educadores tomem conhecimento das definições sobre questões curriculares, de forma que o currículo possa se consolidar quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Contudo, o estabelecimento de novas diretrizes não é algo tão fácil de ocorrer, já que existem ideias convergentes e divergentes em relação ao conhecimento e ao processo educativo. Conforme Penin (2001), “exercitar a autonomia na escolha de um itinerário formativo talvez seja o que há de mais difícil, em função da burocratização da escola e da própria prática docente”.

Por isso, é necessário que a escola e seus atores estejam preparados para promover o diálogo com a finalidade de desenvolver projetos escolares que tragam benefícios significativos para a aprendizagem dos alunos, sustentado em um currículo básico que dê um caminho, um itinerário, uma direção a ser seguida pela escola e seus atores.

Penin se posiciona acerca do currículo com o seguinte argumento:

Ainda que o itinerário se relacione mais como viabilizar uma proposta de formação e à formação do que viabilizar, trata-se de uma unidade proposicional: itinerário de formação. É na situação concreta de uma escola e a partir de muitas reflexões e aproximações sucessivas que se pode desenhar com segurança todo um currículo. Sendo assim, é necessário que cada escola tenha alguns pontos de apoio para a reflexão. Além das DCNs, muitos outros textos e pré-textos poderão deflagrar a reflexão local que deve ocorrer a partir de uma problematização (PENIN, 2001, p. 47).

Na perspectiva da organização curricular, é de fundamental importância a participação do professor para que o processo seja concretizado. É o professor quem desempenhará o papel de realização plena do currículo, tendo consciência da sua responsabilidade profissional na execução e no desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuirão para tornar o currículo eficiente.

Segundo Sacristán:

“O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento pedagogicamente elaborado de algum nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e condicionar os conteúdos, adequando-os para os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Por essa razão, é importante que o educador na sua convivência cotidiana no espaço escolar, procure sempre se inteirar de que forma estão sendo elaborados os projetos da escola, para que assim, tenha condições de cumprir com as diretrizes referentes ao currículo, sempre com o propósito de se preparar para as mudanças que ocorrerem no contexto escolar, com um olhar reflexivo e crítico de sua ação de planejar, organizar e executar o ensino.

Por atuar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente escolar é marcado por referências de grupo, em que se insere a instituição educacional, o profissional da educação deve compreender como se constrói as teorias curriculares no espaço escolar, para poder atuar pedagogicamente, levando em consideração o conceito de currículo.

Conforme Sacristán (2000), “o currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Segundo ele, “o currículo em ação, por meio da práxis, adquire um significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam”.

Para Gómez, (1988), “esta prática deve ser capaz de orientar, preparar, motivar e efetivar, por um lado, as trocas entre os educandos e o conhecimento, de modo que esses construam e reconstruam os seus significados de forma autônoma”.

Na concepção do autor:

[...] um currículo deve ser construído com indicativos emancipatórios, na medida em que os professores possam contribuir com suas práticas pedagógicas em sala de aula, que sirvam de instrumentos para estabelecer bases de uma ação mais autônoma no processo de construção de aprendizagem (SACRISTÁN, 2000, p. 57).

Segundo Penin, (2001, p. 42), “o momento de se pensar o currículo é o momento de repensar as finalidades da escola, sintonizando-a com a contemporaneidade”. Para a autora, cada época enfatiza finalidades de uma ou outra natureza. Nesse sentido, o currículo deve ser estruturado a partir de vários princípios: pedagógicos, da identidade, da diversidade, da autonomia e da interdisciplinaridade. Cada um deles tem a sua importância e significado no momento em que a escola vai definir o seu percurso educativo (Currículo).

Contudo, Penin sugere:

Há que se estar alerta para que a parte da população brasileira não seja alijada da escola, (porque não chegava a ela ou nela não permanecia), não sofra agora do alijamento de seus benefícios, ao ser promovida sem posse de conhecimentos, ou seja, sujeita a uma nova forma de exclusão (PENIN, 2001, p. 43).

Importante destacar como a LDB nº9394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais se posicionam quanto ao assunto:

[...] a LDB indica e as Diretrizes Curriculares Nacionais discorrem sobre esses perigos, propondo que cada escola, ao refletir a respeito do seu projeto pedagógico, exercite a sensibilidade, a ética, o espírito da igualdade e a flexibilidade de pensamento para atender as diferenças existentes entre os alunos. Cada profissional da Educação agrega as condições ideais para contribuir no florescimento de um traço cultural que torne cada um mais tolerante com as diferenças e, assim, construir uma sociedade mais solidária e menos violenta (PENIN, 2001, p. 51).

Nessa perspectiva, a escola, quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico deve levar em consideração todos esses fatores no sentido de indicar para onde pretende ir e que tipo de aluno pretende formar. São caminhos necessários para a construção de uma escola democrática, reflexiva e compreensiva com todos os atores que dela fazem parte.

Assim se posiciona Sacristàn sobre o assunto:

[...] que o sentido de uma educação compreensiva, na qual se realiza um currículo básico igual para todos, fazendo esforços na formação do professorado, adaptação metodológica e na organização escolar, para que todos os alunos possam obter um mínimo de rendimento. A diversidade dos alunos pode ser tratada com diferentes fórmulas que não são nem equivalentes entre si, nem ascéticas quanto aos seus efeitos sociais e pedagógicos (SACRISTÀN, 2000, p. 63).

A reflexão do autor, ao se referir a uma educação compreensiva e à diversidade dos alunos indica que é necessário que se busque estabelecer unidade de pensamento, comprometendo-se definitivamente com a inclusão de todos, qualquer um que venha buscar a escola.

Na atualidade, as sociedades têm se defrontado com desafios que decorrem de processos históricos pelos quais tem passado, principalmente nas últimas décadas, em função dos processos históricos vivenciados por essas sociedades em diferentes aspectos: econômico, político, social e cultural. Esses processos incluem mudanças e transformações profundas que tem gerado uma série de questionamentos em diferentes áreas, sobretudo, o educacional.

Os questionamentos na área educacional, se dá predominantemente em relação ao desempenho da escola pública, quando se refere a oferecer educação de qualidade a todos os alunos, que tem se ressentido de um ensino de melhor qualidade, trazendo com isso uma desigualdade na assimilação do conhecimento. Essa desigualdade termina por se refletir no desenvolvimento cognitivo de jovens estudantes, gerando, com isso, déficits de aprendizagem nos aspectos de assimilação dos conteúdos ensinados, impossibilitando dessa forma, que o aluno desenvolva habilidades no conhecimento científico.

São deficiências historicamente constatadas por diferentes indicadores, que apontam o baixo desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas, sobretudo, matemática e português, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

O baixo índice de rendimento escolar, por parte dos alunos, pode ter uma infinidade de explicações, entre elas pode-se citar: a reprodução do fracasso escolar no interior das escolas, provavelmente em consequência de sua estrutura de funcionamento, desvelada e denunciada por inúmeros pesquisadores. O fracasso escolar pode ter várias vertentes que podem contribuir para esse fenômeno, um desafio concreto e real para a escola e educadores que necessitam rever suas práticas para o enfrentamento dessa realidade.

Pires assim se expressou sobre o assunto:

Essa fragmentação não se verifica apenas nos domínios dos saberes. A personalidade, a cultura, a economia, a política, avançam independentes uma das outras gerando, muitas vezes, contradições no vasto sistema social. As contradições que a modernidade engendrou desafiam uma necessidade de busca ou construção de novos valores e um mundo diferente, de repensar a possibilidade de um universo social, cultural e pedagogicamente coerente e inclusivo. (PIRES E PIRES, 2015, P.111)

A abordagem dos aspectos relativos à diversidade e desigualdades, citadas por vários autores, enfatiza a importância de que os professores quando da elaboração de seus planejamentos de aula e modelamento do currículo devem levar em consideração a necessidade de ter conhecimentos antropológico e sociológico, com a finalidade de implementá-los em sua prática pedagógica curricular, que certamente vão contribuir para uma prática mais saudável e segura.

Dessa forma, a escola deve levar em consideração a necessidade de definir uma trajetória de formação para os alunos, que deve se materializar na elaboração de um currículo, que proporcione a construção de um Projeto Político Pedagógico, que inclua em seus objetivos, os aspectos antropológicos, sociológicos, perspectivando, com isso, o desenvolvimento de uma educação voltada para uma formação moral e intelectual do educando, aspectos que exigem dos professores um longo caminho para que seja possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas com dimensões críticas e emancipatórias.

3. CAMINHOS À FORMAÇÃO DOCENTE

É Ao longo de sua trajetória profissional, em sala de aula, que o educador desenvolve a construção da sua identidade profissional. Essa trajetória está relacionada ao conhecimento adquirido pelo professor a partir da sua formação inicial e passando pela formação permanente em serviço.

De acordo com Gonçalves, Apud Nóvoa(1987), o desenvolvimento profissional do educador é o resultado de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a aquisição de competências se dá através da acumulação dos saberes, saber fazer e saber ser, que fundamentam a prática pedagógica.

Segundo Nóvoa (1987), “o saber fazer tem a virtualidade de determinar a ação, englobando todos os elementos que nela participam: componentes pessoais, ambiente, elementos materiais, situação, conteúdo curricular etc.” É nessa perspectiva que o educador desenvolve a sua prática pedagógica, construindo, assim, caminhos para a sua profissionalização.

Entende-se por profissionalização a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (Sacristan, p.65, apud Nóvoa.1999.)

Sacristan diz o seguinte sobre as competências que fazem parte da prática educativa do professor:

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor (SACRISTAN apud NÓVOA, 1999, p. 23).

Será, então, com uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional. Nesse sentido, há uma perspectiva da libertação dos professores como grupo, ao desenvolvimento da sua profissionalidade e a maior qualidade do ensino (Sacristan *apud* Antônio Nóvoa, p. 64. 1999).

Dessa maneira, num processo gradual, o profissional da educação vai construindo a sua identidade que se solidifica através dos diferentes saberes que fundamentam a sua prática pedagógica, capacitando-o para o exercício pleno da profissão.

Segundo Imbernón, Apud Ramalho, Nuñez e Gauthier,(2003), a profissionalização é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. Nesse sentido, o profissional da educação pode construir a sua trajetória profissional dentro de um perfil que o capacite a desenvolver suas atividades dentro de um pensamento crítico às realidades que se apresentam.

Sobre o assunto os autores afirmaram:

Quando falamos da crítica como atitude profissional não procuramos oferecer alternativas únicas, como tampouco estimular a fragmentação ideológica dos grupos de professores como profissionais, e sim fazer um chamado à conscientização das contradições sociais, do lugar que ocupa o professor como agente potencial de transformação na sociedade e com a sociedade, na busca/ construção de referências teóricas com a capacidade para trabalharmos compromissos políticos, sociais, assumidos nos Projetos Pedagógicos, quando trabalha não só o espaço da sala de aula, como também os espaços das instituições e da sociedade (RAMALHO,NÚNEZ, GAUTHIER, 2003, p. 35).

O pensamento dos autores remete para uma reflexão que diz respeito a prática pedagógica, quando se refere ao professor como agente potencial de transformação da sociedade, o que leva ao entendimento de que o profissional da educação necessita atuar em sala de aula adotando uma postura reflexiva e crítica, visando contribuir para uma transformação social. Para isso, Freire (2000, p.46) afirmou que o professor deve assumir-se como um ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos.

Compreende-se, assim, que dentro dessa forma de pensar existe uma proposta de mudança e de transformação. Podemos inferir, então, que o processo de reflexão crítica, no pensamento de Freire (2000) e dos demais autores, parte da premissa de que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades sociais, históricas e cultural, criando oportunidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

Assim, para a obtenção de uma autonomia e emancipação plena, o professor deve ser capaz de desenvolver a sua prática pedagógica dentro de uma reflexão

crítica. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode se tornar um vazio e a prática um ativismo. (FREIRE, 2000).

Porém, essa reflexão não deve ser uma prerrogativa somente do professor. Deve estar inserida nas relações que existem dentro da comunidade escolar, principalmente quando da elaboração dos programas escolares, que vão permitir aos professores planejar e organizar sua ação em função dos objetivos delineados por toda comunidade escolar.

É, assim, uma ação que exige a participação de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Deve ser, portanto, um pensamento reflexivo de uma escola democrática (ALARCÃO, 2011), um projeto de toda a escola, reveladora de um pensamento sistemático baseado no confronto de ideias e no diálogo construtivo, que solidifica as comunidades (ALARCÃO, 2011).

A autora define assim uma escola nesse perfil:

Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenvolver de sua atividade num processo heurístico (nota de rodapé) simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2011, p. 25)

Ainda de acordo com a autora:

Decorre desta definição que a escola nunca está verdadeiramente feita. Encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento. Não se trata da construção de edifício da escola, mas da comunidade social, dinâmica, que ela que ser. É nesse sentido que se deve entender a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais em que nela vivem e com ele convivem. Da minha definição de escola reflexiva destacam –se as ideias de pensamento e reflexão (ALARCÃO, 2011, p, 25).

Contudo, esse pensamento e reflexão nem sempre fazem parte do cotidiano de algumas comunidades escolares. Por alguns motivos e razões, muitas de nossas escolas não se enquadram dentro de um perfil democrático no qual a comunidade escolar possa manter um diálogo permanente.

A falta de diálogo em algumas comunidades escolares, envolvendo os sujeitos históricos, pode resultar em fracassos no ponto de vista do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a sala de aula poderá se tornar o receptáculo de uma gestão que não priorizou as relações com o gene de uma escola democrática, que planeja e organiza suas ações através da participação de toda comunidade escolar, visando o bem comum de todos os alunos.

Ao se posicionar sobre a escola que queria para se contrapor as adversidades, Alarcão (2011) compreende que:

Quero uma escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada nacional e global mais abrangente. Não quero, pois, uma escola burocratizada que seja uma mera delegação ministerial. Desejo uma escola que conceba, projete, atue e reflita em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram para ela. Uma escola que tenha uma ambição estratégica por oposição a uma escola que não tem visão e não sabe olhar-se no futuro (ALARCÃO, 2011. p. 89).

Transportar o pensamento de Alarcão (2011) para a nossa realidade pode se tornar um sonho com possibilidades de se tornar real, desde que todos estejam envolvidos em projetos que envolvam mudanças e transformações. Mudanças e transformações que deve envolver as relações entre os sujeitos no sentido de que se possa visualizar caminhos que possam se contrapor a ideia de uma escola que não tem visão e que não sabe olhar-se no futuro.

Para que seja possível viabilizar tal mudança é preciso que se modifique a forma de pensar e de agir, a fim de que os pensamentos e atitudes possam convergir para os mesmos propósitos comuns. Nesse sentido, é importante e necessário que os sujeitos, através do diálogo, façam uma correção de rumos, com a intenção de reformar o seu próprio pensamento, (MORIN, (2010), com a finalidade de unir professores, diretores, pedagogos, supervisores e funcionários, em geral, com o propósito de se construir uma escola democrática, na qual os sujeitos históricos estejam engajados com a ideia de desenvolver um ensino de qualidade para todos.

Sobre essa temática, assim se expressou Delors:

A pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores, se não o principal- de eficácia escolar, reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz, competente e aberto, consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. Logo, é preciso que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão (DELORS, p. 132).

Esses atributos citados por Delors em relação aos órgãos diretivos de um estabelecimento de ensino nos remetem ao pensamento de Isabel Alarcão, quando conceitua o tipo de escola desejada por ela, mas também por todos. Uma escola com o perfil democrático e reflexivo na busca de um ensino que priorize o desenvolvimento humano dos cidadãos.

3.1 A RELEVÂNCIA DE UMA ESCOLA COM PERFIL DEMOCRÁTICO

A ideia de escola democrática e reflexiva acompanha também a ideia de professor reflexivo e crítico (ALARCÃO, 2011). Entende-se que são conceitos aparentemente novos, mas que estão presentes entre os principais autores que escrevem sobre educação.

Muitas razões são colocadas para o surgimento destes conceitos, que sugerem a mudança de postura do professor em sala de aula com a finalidade de obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, por entraves históricos que envolvem os aspectos político-filosóficos, econômicos e legais (Saviani, 2008), tanto a formação de professores quanto a construção de uma escola democrática e reflexiva em nosso meio dependem de muitos fatores, de forma mais específica, do pensamento compartilhado e coeso, em relação as decisões que precisam ser tomadas.

Por um longo período da nossa história, o sistema educacional brasileiro, em virtude de muitos entraves, passou e ainda continua passando por muitas mudanças e transformações, tanto na organização do ensino como na atuação do professor em sua prática pedagógica em sala de aula, embora seja possível admitir que houve avanços importantes no sistema educacional com vistas a uma conduta mais democrática, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988.

Penin (2011), fez a seguinte reflexão sobre a importância da Constituição Federal de 1988 para a educação no Brasil:

Vale ainda lembrar que as Leis em vigor propiciam uma guinada educacional da nossa escola, na direção de uma democratização maior. A Constituição Federal de 1988, a LDB, de 1996, assim como os documentos que a ela se seguiram (DCNs e PCNs) propõem princípios educacionais e de ensino que podem orientar a implantação de uma escola básica que atenda as diferentes especificidades de nossa tão heterogênea população, assim como as demandas das mudanças culturais desse início de milênio (PENIN apud CASTRO e CARVALHO, 2001, p. 37).

Apesar desse avanço significativo para a educação no Brasil, muito ainda tem que se fazer, quando se fala em construir uma escola com um perfil mais democrático que possa satisfazer os anseios e os objetivos da comunidade escolar e dos pais com a finalidade de atender as especificidades de todos os envolvidos no processo de planejamento e organização do ensino, visando, com isso, desenvolver os aspectos social e cultural da escola.

Conforme Freire(2001), “era impossível fazer uma administração democrática em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado”

Ainda o mesmo autor, afirma que:

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais da comunidade local, de uma escola que, sendo pública pretende ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudanças, descentralizadas, que viabilizem com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE,2001, p.74-75)

É Nesse contexto que cresce de importância o papel social da escola e também dos professores para o atendimento as especificidades de uma população tão heterogênea, que sentem a necessidade de obter, através da educação, direitos que os façam se sentirem iguais na busca de alcançar seus objetivos.

Segundo Delors(2000) afirmou:

O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos dos meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão. As medidas a serem tomadas passam pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligada à sua situação familiar, e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam maior número delas (DELORS, 2000, p .44)

Um outro autor na mesma linha diz:

Diferente de muitos outros países, nossa tarefa é maior, devido principalmente à necessidade de lidar com as consequências sociais das injustiças historicamente construídas de distribuição da riqueza nacional, com os diferentes tipos de discriminações e violência (PENIN apud CASTRO e CARVALHO, 2001, p. 38)

Diante do que foi exposto pela autora há que se destacar o papel dos diferentes artigos e incisos contidos na LDB nº 9.394/96, pois os mesmos são importantes e fundamentais para a orientação dos gestores quando da elaboração da proposta pedagógica e da construção do currículo escolar, ao estabelecer novas diretrizes para que as escolas desenvolvam seus projetos escolares com o intuito de superar práticas pedagógicas moldadas em modelos ultrapassados.

Nessa perspectiva, segundo Pires (2015), “será possível construir uma escola que ajude a estabelecer novas relações sociais em direção a um novo tipo de homem, resultado da superação dialética das contradições da sociedade presente”. Escreve Pires e Pires (2015) sobre a reflexão citada:

Acredito que todos nós, como educadores, visamos, qualquer que seja a nossa função no campo da educação, gestores, coordenadores, assessores, professores, uma transformação mais profunda na organização funcional da escola, nos conteúdos, nos processos, nas práticas e no alcance da educação, e isto em todos os níveis, transformação que implica ensaios de novas vivências e experiências (PIRES e PIREs, 2015. p. 108).

Nesse aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, é um marco histórico na educação do Brasil, pois ela veio para mudar pensamentos e concepções, contribuindo, assim, para a mudança de paradigmas, trazendo autonomia para que as escolas possam elaborar e executar seus projetos, com a participação de toda comunidade escolar, contando com a participação efetiva do professor. É dentro desse contexto, que se pode compreender o conceito de escola democrática reflexiva e também o conceito de professor reflexivo, ditos por Isabel Alarcão.

Apesar da LDB contribuir de forma bastante significativa na orientação das diretrizes educacionais, muitas dificuldades ainda se fazem presentes em nosso sistema educacional, em função da resistência de ideias e pensamentos, por parte dos muitos sujeitos históricos, que ainda resistem às mudanças.

Contudo, mesmo dentro desse contexto, aonde os sujeitos se mostram contrários às mudanças, muitos de nossos educadores não desistem de encontrar “caminhos” que possam contribuir para mudanças e transformações, que venham contribuir para uma educação de qualidade para todos.

Essas mudanças têm como propósito encontrar meios e formas que possam contribuir no sentido de romper com uma racionalidade técnica presente por muito tempo no meio escolar, mas que ainda persiste em continuar atuando como forma de ação pedagógica entre muitos profissionais da educação.

As concepções dominantes de “racionalidade técnica”, continuam ainda se fazendo presentes no cotidiano da prática pedagógica de muitos professores em sala de aula. Por variados motivos, esta prática ainda resiste à necessidade de mudanças, já que nesse tipo de concepção prevalece a falta de coletivismo e dialogismo,

dimensões fundamentais para que as escolas possam planejar e organizar o ensino de forma autônoma.

Sobre esse assunto, Torres Apud Lazzari (1996) afirma:

Em muitos projetos de reforma educacional de todo o mundo, a meta é ter professores-funcionários *irreflexivos e obedientes*, que implementem o *currículo prescrito* pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescrito (TORRES apud LAZZARI, 1996, p. 37).

Como se percebe, tal ocorrência é, e continua sendo, bastante recorrente no nosso sistema educacional, foi assim por muitos anos, principalmente durante a vigência do regime que durou 21 anos.

Nesse período, o pensamento daqueles que sonhavam com uma educação sólida e de qualidade, sofreu um retrocesso, inviabilizando, assim, qualquer projeto de mudança significativa na área da educação que pudesse beneficiar a todos, principalmente a camada mais necessitada da população, ou seja, os mais pobres. Prevalencia, nessa época, um modelo de formação de professores com um perfil voltado para atender as “necessidades” de um determinado grupo.

Segundo Ramalho (2003), “era um modelo formativo baseado no treinamento de habilidades, ou seja, uma formação distante da escola e também do objeto da profissão”. Não havia, nesse período, o interesse público em implementar políticas públicas voltadas para a formação de professores com um perfil mais reflexivo e críticos.

Sobre esse assunto Lazzari afirmou que:

Diante do modelo autoritário de transmissão do conhecimento que predomina nas escolas do mundo todo, os professores só passarão a ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno se viverem uma reorientação conceitual fundamental sobre o seu papel e sobre a natureza do ensinar e o aprender (LAZZARI, 2003, p. 38)

Diante dessa realidade, que ainda permanece presente no meio escolar cresce a importância de que o profissional da educação deve, em seu “itinerário” de formação acadêmica e profissional passar também por uma formação continuada, deve absolver conhecimentos teóricos que o capacite a desenvolver métodos e estratégias que sejam facilitadoras de mudanças e transformações na sua forma de atuar em sala de aula, visando, com isso, contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem transcorra conforme as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, o professor poderá desenvolver uma prática e ação pedagógica que o capacite a se transformar em um professor reflexivo e crítico, deixando assim de ser mais um técnico dentro de um perfil tradicional.

Sobre isso, Ramalho afirmou que:

Zeichener atribui a reflexão do professor sobre sua prática um potencial transformador das condições da atividade profissional dos professores sob projetos de mudanças institucional e social nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas, como critérios de orientação da prática reflexiva (RAMALHO, 2003, p. 39).

Segundo Ramalho (2003), a atitude do professor reflexivo é critério para a inovação educativa e social. Por isso a sua proposta de formação docente se ancora em um modelo formativo emergente no qual o processo formativo está fundamentado em uma nova identidade: professor profissional, que seja capaz, através de suas competências de mobilizar saberes, valores e habilidades. Ainda segundo ela, supõe mecanismos institucionais que facilitam mudanças da estrutura escolar.

Assim, o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica” e sim sujeito construtor da sua profissão, que conforme expressou Gimeno Sacristán e Perez Gómez o papel do professor na atualidade é:

Repensar frente as críticas generalizadas a racionalidade técnica: ser um investigador na aula, considerar o ensino como arte, o ensino como uma profissão de planejamento, o professor como profissional clínico, o ensino como processo de tomada de decisões, o ensino como processo interativo e o professor como profissional prático e reflexivo (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000).

Essas capacidades citados pelos autores nos levam a refletir sobre a realidade escolar e o espaço no qual o professor desenvolve a sua ação pedagógica: a sala de aula. É lá, nesse pequeno espaço, composto por diferentes sujeitos culturais, que o professor vai construir, como sujeito, a sua trajetória como um profissional da educação, refletir sobre sua ação e prática, no sentido de assumir o compromisso social de um agente transformador da realidade, fugindo, assim, de esquemas determinantes que o impedem de se tornar um agente transformador.

Quando o professor se torna um sujeito construtor da sua profissão supõe-se que o mesmo adquiriu conhecimentos das disciplinas (LAZZARI 2003), além dos conhecimentos teóricos e conceituais da investigação educativa. Nesse sentido, o

mesmo deve estar pronto e preparado para uma reflexão sistemática e compartilhada da sua própria prática, nos desafios e nos dilemas que se fazem presentes diariamente na sala de aula.

Ainda citando Sacristán e Gómez, (2000) para validar essa reflexão, temos:

Sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, que são evidentemente transmitidas ao futuro professor quando ele se encontra no processo de estágio, o processo de socialização dele e de aprendizagem com a categoria reproduz facilmente em seus pensamentos e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000 p. 364).

Essa cultura pedagógica dominante e persistente, ainda nos dias de hoje, em que se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação tradicional (RAMALHO 2003), são motivos de preocupação permanente por parte daqueles que desejam “construir” uma escola reflexiva e democrática que possa oferecer um ensino de qualidade para os jovens.

Num contexto em que existem mudanças e transformações profundas no tecido social, cresce a responsabilidade dos órgãos responsáveis pelas diretrizes curriculares da educação para a implantação de um modelo educacional que atenda a uma nova demanda social. Sendo assim, não deveria caber mais a existência de uma escola que não tenha capacidade de se inserir em um novo contexto social.

É necessário construir esse modelo de pensamento e ação pedagógica capaz de romper com modelos tradicionais de práticas pedagógicas obsoletas que não contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e também para elevar a qualidade do ensino.

É nesse contexto de mudanças que surge a necessidade de se reformular o pensamento quanto a necessidade de se rever a atuação de professores em sua prática pedagógica. Prática essa que deveria estar voltada para uma ação reflexiva e crítica.

Vários autores escreveram sobre a prática reflexiva do professor, dando uma contribuição significativa no sentido de melhorar o desenvolvimento da prática pedagógica do educador. Porém, não existe consenso quanto ao pensamento de cada um quando se refere a esse novo modelo de profissional.

No entendimento de Lazzari (2003), há que se tomar cuidado quando se fala da ação do professor como reflexivo, para ela existe uma tendência a favorecer a reflexão dos professores individualmente, que devem pensar por si só sobre sua atividade. Ou seja,

A maior parte do discurso sobre ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apoiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito o seu potencial de crescimento (LAZZARI, 2003, p. 45).

Para a autora, se faz necessário refletir sobre o conceito de professor reflexivo, pois nos leva a pensar de que forma deveremos agir em uma sala de aula composta por uma diversidade de sujeitos com experiências e vivências de histórias de vida variadas. São vários sujeitos com pensamentos que se entrecruzam no cotidiano da sala de aula.

São questionamentos que se nos apresentam todos os dias. Como gerir esse pequeno espaço sem refletir? A reflexão deve, sim, fazer parte do dia a dia do professor, em função dos acontecimentos que ocorrem em sala de aula. São acontecimentos simultâneos que exigem do professor uma ação reflexiva sobre sua própria ação. Para Schon (2000), é necessário que se tenha um pensamento reflexivo e crítico sobre a própria prática.

Alarcão (2011), diferentemente de outros autores que tecem críticas contundentes a proposta de formação de professores com um perfil reflexivo, declara o seguinte sobre essa controvérsia:

Continuo a acreditar nas potencialidades que nos oferecem a proposta de formação do professor reflexivo. No meu País reconheço nela um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica. Reconheço, porém, a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente (ALARCÃO, 2011. p. 46).

Como se observa, o pensamento da autora é bastante enfático quando ela se posiciona em relação ao conceito de professor reflexivo. O conceito pode nos remeter para o pensamento de outros autores quando se referem a ação do professor em sala de aula.

Semanticamente, o conceito de professor intelectual, para Mário Ozório Marques (2000), e Henry A. Giroux (1997), pode ser comparado à ideia de reflexão, pois, o intelectual está relacionado ao pensamento e enfatiza a ideia de que o professor deve atuar como um profissional que possa contribuir para que ocorram mudanças e transformações significativas nas relações concernentes aos aspectos educacionais que envolvem o professor, o aluno e o conhecimento. Esse tripé que envolve a relação do aluno com o professor e o conhecimento, deve ser o responsável pelas mudanças esperadas, principalmente, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto de uma escola com o perfil democrático.

3.2 OS SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA EDUCATIVA

O trabalho, ao dialogar com os autores que tratam do tema, tem o entendimento de que, a reflexão crítica relacionada ao professor tem o sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dele, baseado em Selma Garrido Pimenta (2002), numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento.

Isso ocorre, evidentemente, quanto da relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Uma relação que exige do professor um diálogo permanente para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva de acordo com o que foi estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

Para Libâneo (1994, p.43), o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor. E essa profissionalização deve ser alcançada por meio de práticas educativas que exigem do ofício de professor saberes que o capacitem a desenvolver de forma satisfatória a profissão docente.

Nessa perspectiva, Shon (1992) afirma que a profissão docente conduz necessariamente a criação de conhecimentos específicos e ligados a ação, que pode ser adquirido através do contato com a prática, pois segundo ele, trata-se de um conhecimento tácito pessoal e não sistemático.

Segundo Perrenoud (2001, p.47) ao professor, cabe uma prática reflexiva que seja a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos. O sentido da palavra “causadora de efeitos” tem um significado bastante amplo quando ela se refere ao contexto escolar como espaço de desenvolvimento da

atividade educacional. É nesse contexto escolar que está inserida a escola, na qual podemos compará-la a um mundo, no qual está inserida a sala de aula.

Esse pequeno espaço, dentro de um universo maior, está repleto de sujeitos históricos que se relacionam entre si, tem suas histórias de vida e suas particularidades e, também, alimentam sonhos, ou seja, existe uma representação significativa nesse pequeno universo.

Mas o que tem a ver esse universo com a expressão “causadora de efeitos” dita por Phillippe Perrenoud? É que nesse pequeno universo se dá a relação entre o professor e o aluno quando do desenvolvimento da aula. Lá, na sala de aula, há uma relação dialógica (Bakhtin, 2005) entre quem ensina e quem aprende.

Porém, indagamos: como se dá essa relação entre o mestre e o aprendiz? O diálogo é participativo e produtivo, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da aula ou, há em algum momento vozes discordantes? Aqui, podemos introduzir a palavra “causadora de efeitos”, pois a mesma se refere à prática reflexiva do professor em sua ação pedagógica em sala de aula, levando ao entendimento de que o professor deve ser reflexivo em sua prática, no sentido de mediar a sua relação com os alunos e, também, mediar o processo de ensino e aprendizagem, que deve ocorrer numa relação permanentemente dialógica visando mudanças e transformações.

Assim como Perrenoud se referiu a prática reflexiva do professor, Shon (1992) citado por Elsa Garrido (2000) declara que o trabalho do professor, em sala de aula, exige uma ação metódica e sistemática da prática educativa. Todos esses conceitos levam a reflexão sobre o pensamento do mestre Paulo Freire ao externar sua opinião sobre a ação do professor reflexivo e crítico.

Para este autor:

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 se pode 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, 2000, p. 41).

Ainda segundo o autor, a crítica é curiosidade epistemológica, resultante da transformação ingênua:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua percebendo-se como tal, se vá tornado crítica. (FREIRE, 2000, p. 42).

O pensamento de Freire (2000) em relação ao professor reflexivo e crítico nos remete a uma reflexão profunda quando ele se refere a formação permanente dos professores, no sentido de se pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem com a finalidade de melhorar a próxima prática, como se fosse e o é, um processo dialético claro, no sentido de mudar e modificar a própria prática.

O sentido real e concreto do conceito reflexivo e crítico nas palavras de Paulo Freire, faz aumentar mais ainda a responsabilidade de educadores, que têm a responsabilidade de ensinar, mas também a de aprender com as realidades que se apresentam.

A reflexão crítica, na visão de Freire, (2000) exige dos professores saberes que são inerentes a profissão de educador, e entre esses saberes é fundamental que o professor, para atingir seus objetivos, tenha uma formação epistemológica consistente. É esta formação que lhe dará condições de orientar seus alunos, para que eles tenham os conhecimentos necessários, sendo conduzidos, assim, à reflexão.

Dessa forma, a prática reflexiva e crítica, por parte do professor é um caminho que o conduzirá, sobretudo, para seu crescimento profissional, uma vez que:

A reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional, a uma maior capacidade de decisão e de interpretação, e não um simples olhar de suas ações com limitadas possibilidades teóricas. A prática reflexiva não deve ser solidária do professor, essa prática deve estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas (IMBERNÓN, Apud RAMALHO, 2003. p. 25).

Ocorre o mesmo entendimento quando

Zeichner (1993) atribui a reflexão do professor sobre sua prática um potencial transformador das condições da atividade profissional dos professores sob projetos de mudança institucional e social nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas, como critérios de orientação da prática reflexiva (ZEICHNER Apud RAMALHO, 2003. p. 26).

As reflexões de Imbernón e de Zeichner, sobre o desenvolvimento profissional do professor contribui para que se discuta a melhora das condições de ensino nas

escolas e também nos cursos formadores de professores. São nestes dois espaços que se deve implementar melhorias, com a finalidade de facilitar a formação inicial e continuada de professores.

Lazzari (2003) ao tratar sobre o relatório final de estudos sobre a formação inicial e continuada de profissionais da educação, realizado em São Paulo, afirma que:

Parte da premissa de que o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade na construção de modelos educacionais mais promissores, que promovam a melhoria da qualidade do ensino no país. Aponta também a necessidade de se investir na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições do trabalho nas escolas, para que favoreçam a construção coletiva de seus projetos pedagógicos (LAZZARI, 2003, p. 82).

Partindo desse princípio, podemos inferir de que é possível elaborar projetos com a finalidade de se investir em cursos de formação de professores com o propósito de formar profissionais comprometidos com uma prática pedagógica transformadora que impliquem necessariamente em discussões e ações que envolvam o destino humano das pessoas, com um perfil mais inovador e que tenha também características voltadas para atuar em sala de aula de forma reflexiva (Tardif, 2012).

Sobre o assunto Zeichner disse o seguinte:

O objetivo dos programas de formação docente é preparar os professores para que os mesmos tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola (ZEICHENER, 1993, p. 61).

A posição da autora Zeichner em relação aos cursos formadores de professores com o perfil citado é de fundamental importância, porque introduz uma temática que já é debatida por educadores há muito tempo. “Sabe-se que, no Brasil, a questão da formação de educadores foi alvo de investimentos significativos e de omissões de igual peso entre nós” (CATANI apud LAZZARI, 2003).

O pensamento das autoras reflete a realidade vivenciada nos dias atuais quanto a problemática colocada, principalmente em relação aos cursos formadores de professores, que segundo elas não oferecem a formação adequada quanto ao tempo de duração e a profundidade dos conteúdos científicos. Um dos problemas, segundo Lazzari e Catani (2003), diz respeito a forma pela qual o formando se apropria, pelo currículo, dos conteúdos que precisa dominar com vistas à sua qualificação profissional.

A crítica das autoras é a forma pela qual os conteúdos são trabalhados em relação ao que já foi colocado: tempo/ profundidade. Nessa perspectiva, deveria ser aumentado o tempo e duração dos cursos para que os mesmos encontrassem mais tempo para formar os professores, não só com habilidades técnica e de didática, mas também em um conjunto de formação humana.

Nesse sentido, há a necessidade de um desenho curricular que contemple pressupostos em relação a formação humana, como atestam Ramalho e Nuñez

O processo de desenho curricular constitui-se um ato político, de pressupostos filosóficos explicitados com clareza. Portanto, as agências formadoras devem promover uma formação em que os elementos políticos e ideológicos estejam declarados como parte da cultura universal (conteúdos e estratégias formativas) que são objetos de estudo e conteúdos de competências a serem trabalhadas. A competência profissional não se separa das posições ética, moral, política, ideológica do professor, pois o ato pedagógico (a educação) é um ato complexo, que contém em si todas essas dimensões da vida humana (RAMALHO e NUÑEZ, 2003, p. 82).

As dimensões colocadas pelos autores, ao se referir a esse conjunto de valores, emergem de um modelo formativo que devem servir de modelo às práticas pedagógicas que contemplem a ousadia do professor, a sua competência e a sua reflexão, quanto as situações- problema que existem no cotidiano da escola e também da sala de aula. As dimensões citadas, que são filosóficas, éticas, políticas, ideológicas e criativa, entre outras, vão contribuir para a construção e o aperfeiçoamento do professor na sua ação pedagógica.

Vejamos:

O currículo de todas as áreas de formação profissional, para além de um eixo disciplinar relacionado a seu campo de espacialização científica ou técnica, precisa dispor de eixos complementares integrados, do campo antropológico, do campo sócio histórico e do campo filosófico. Ou seja, o profissional, qualquer que seja sua área de formação, precisa sair da Universidade com a lúcida compressão da significação de sua existência, em razão de sua presença à espécie humana e das consequências dessa pertença (LAZZARI, 2003, p. 84).

Ainda a autora argumentando sobre o mesmo tema:

Impõe-se que o estudante e o profissional se empenhem na exploração exaustiva dos recursos do conhecimento na busca de diretrizes mais profundas que deem significados à sua vida e dos seus projetos. Assim, para que possa articular sua sensibilidade ética às exigências políticas próprias da sua sociedade, necessita dos subsídios de uma amadurecida reflexão filosófica sobre o próprio sentido da existência humana (LAZZARI, 2003, p. 84).

Esses atributos, certamente vão contribuir para que o professor possa desenvolver uma prática pedagógica onde possa desenvolver sua ação de ensinar voltada para o desenvolvimento de uma escola transformadora, com perfil democrático e reflexivo, e ajudando, com sua ação, para a formação de sujeitos críticos.

De posse das competências, como os eixos complementares integrados, o professor será capaz de refletir a sua própria ação pedagógica, quando vai desenvolver a sua atividade em sala de aula. É nesse espaço e também na escola que ocorrem as situações mais inesperadas possíveis, o que exige do professor uma contínua mudança de postura em sua prática pedagógica, visando muitas vezes, restabelecer uma situação de equilíbrio dentro da sala de aula.

Essa forma de agir por parte do educador pode ser caracterizada como uma ação reflexiva sobre a sua própria prática, o que caracteriza uma competência profissional do professor.

Perrenoud Apud Ramalho, (2003) define competência como:

O termo competência é entendido por nós como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilitam resolver com eficiência situações-problema da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidade pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada. Ser competente significa mobilizar todos os recursos disponíveis (RAMALHO, 2000, p. 70).

Com referência ao mesmo assunto Ramalho, afirma que:

A Luz das transformações da sociedade hoje, não só pelas mudanças na forma de organização dos sistemas produtivos contemporâneos, como também pela própria revolução tecnológica e pelas formas de organização social, o conceito de competência vai sendo reformulado, tanto em seu sentido quanto em seu significado, ao ponto de existir um grande debate sobre ditos significados (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 70).

Nessa perspectiva, visando adquirir as competências para ensinar, o profissional da educação deve estar inserido em programas de educação que levem ao seu aprimoramento, como professor. Certamente que, inserido em um programa de aprimoramento de qualidade, o profissional da educação estará mais consciente para atuar na realidade por que em

Uma formação de qualidade pressupõe que os futuros professores sejam colocados em contato com professores experientados e com pesquisadores que trabalham nas respectivas disciplinas. Os professores em exercício deveriam poder dispor, com regularidade, de ocasiões para se aperfeiçoar, por meio de sessões de trabalho em grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua – oferecida segundo modalidades tão flexíveis quanto possível- pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, bem como melhorar o seu estatuto social (DELORS, 2000, p. 131).

Sabe-se que existem diferentes modelos de formação à disposição dos professores com a finalidade de ampliar o conhecimento deles por meio de programas de capacitação, com o intuito de melhorar a sua capacidade técnica. Contudo, há que se tomar cuidado quanto a eficácia de cada um deles, quanto às formas pelas quais o professor vai se capacitar. Uma formação sólida e de qualidade é o que se espera de um curso formador de professores, que contribua, sobretudo, na aquisição de competências por parte deles, através do reforço da formação contínua.

Palma Filho e Maria Alves apud Lazzari (2003) que participaram de um grupo de estudo quando da realização do congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores, afirmaram quel:

No que se refere à definição do modelo de competência docente desejável, o grupo de estudos parte do princípio de que o professor de qualquer nível de ensino deve ter uma formação que inclua competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio histórico, de forma a possibilitar-lhe reavaliar constantemente, tanto sua própria experiência anterior como aluno quanto seu presente aprendizado como docente, que atua num mundo complexo, contraditório e em constantes mudanças (FILHO e ALVES apud LAZZARI, 2003, p. 287).

A fala dos autores, quando abordam o termo mundo complexo, contraditório e em constantes mudanças, leva à refletir sobre o papel da educação em um contexto de mudanças constantes. Nesse sentido, cresce de importância o papel do educador em uma sociedade que se tornou tão complexa e também crescem os dilemas e desafios, que juntos, causam tensões, pelos quais os professores vão passar com a responsabilidade de dar respostas aos questionamentos que se fazem presentes.

É nessa perspectiva, e para dar respostas a uma sociedade tão complexa, que se faz cada vez mais necessário dar aos professores, as condições para que os mesmos possam executar suas tarefas como educador, a fim de que possam vencer os desafios e os dilemas surgidos no tecido social. Há que se refletir sobre o futuro e sobre novas posições sobre o ensino.

As mudanças que estão ocorrendo, por conta de uma nova imposição cultural (modelo de globalização), principalmente colocada entre os jovens, trazem à tona, mais uma vez a discussão sobre o conceito de reflexão, adotado por vários autores, quanto a ação pedagógica em sala de aula. Não há nenhuma incoerência, apesar de algumas críticas, em relação a elaboração do conceito de professor reflexivo. O surgimento dele, certamente, veio trazer benefícios para que a ação pedagógica do professor possa contribuir para solucionar problemas referentes a sua própria prática e aos desafios que lhes são apresentados.

Ao se tornar complexa, a sociedade, em termos de educação em seu contexto social, também se tornou complexa, exercendo uma pressão muito forte sobre a escola e também sobre os professores, exigindo daí reflexões, tanto da escola, como também dos professores.

Tardif (2005), faz a seguinte observação:

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. Por essa capacidade de “autoanalisar-se”, ele pode então “identificar os seus sucessos e insucessos (MAROY apud TARDIFF, 2013, p. 72).

É dentro desse contexto que compreendemos as teorizações e conceitos referentes a uma prática pedagógica reflexiva e crítica por parte do professor. Cartonar e Maroy apud Tardif e Claude (2012), mostraram, a partir de uma análise do discurso de diversos autores-chave do ensino, que uma redefinição da profissionalização docente se desenhava a partir do modelo do “Prático reflexivo”.

Diante de tal afirmativa, entendemos que para seja possível vencer os desafios e os dilemas, que se apresentam num mundo em mudanças e transformações, principalmente no contexto escolar, é necessário que se recorra a uma nova forma de atuação na prática pedagógica cotidiana do professor.

3.3 PERSPECTIVAS ANTE OS DILEMAS E DESAFIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.

Vivenciamos, como foi citado, um mundo em mudanças e transformações. O tecido social tem passado por uma metamorfose impressionante. A velocidade com que essas mudanças ocorrem tornam o mundo cada vez mais complexo, em todos os

sentidos. O progresso da humanidade é muito rápido, fazendo com que, muitas vezes, nem percebamos o quanto se avança, em termos de desenvolvimento.

A velocidade das informações é simultânea, de um local para outro, na área das comunicações, fazendo com que as pessoas entrem em contato umas com as outras num espaço muito curto de tempo. É o progresso que se instalou, tornando o mundo globalizado,

Vejamos:

As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem decisivamente para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser colocadas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas. Em breve, a interatividade permitirá não só se emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos, sem limite de distância ou de tempo (DELORS, 2000, p. 34).

O desenvolvimento e o crescimento das tecnologias citados por Delors, parece ser um fato positivo, de um lado, em termos de desenvolvimento técnico e científico, mas por outro lado, se apresenta como um fator negativo quando se trata da necessidade do desenvolvimento humano na mesma velocidade.

Sobre o assunto Delors (2000) disse:

A perspectiva de uma evolução desse tipo faz surgirem alguns receios: o acesso ao mundo virtual pode, segundo alguns, levar a uma perda do sentido da realidade, e é de se esperar uma certa perturbação da aprendizagem e do acesso ao conhecimento fora dos sistemas educacionais formais, com sérias consequências para os processos de socialização das crianças e adolescentes. (DELORS, 2000, P.53).

Esse é um dos dilemas a ser enfrentado por aqueles que são responsáveis por elaborar planos e projetos para o desenvolvimento da educação. Planos e projetos que devem passar por uma profunda reforma educacional que envolva a qualificação de professores e também dos outros profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, visando, com isso, fazer com que os mesmos obtenham conhecimentos que os capacitem a enfrentar os novos desafios que se apresentam em sua carreira profissional.

Nesse sentido Nòvoa faz a seguinte sugestão:

Defendo que os programas de formação devem desenvolver três “famílias de competência” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se- que são essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação. Na definição desse espaço, uso as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional (NÓVOA apud TARDIF e LESSARD, 2013, p. 228).

As formas verbais e pronominais citadas pelo autor Antônio Nóvoa, reflete um pensamento de que, ao mesmo tempo que o professor ensina ele também aprende, quando se relaciona com as pessoas (sujeitos históricos), quando desenvolve a capacidade de organizar e também quando tem a capacidade de analisar a sua própria prática.

São essas famílias de competência citadas pelo autor que auxiliarão ao professor tomar decisões no sentido de contribuir para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Por essa razão, há a necessidade de se investir em modelos novos de cursos formadores de professores, com a finalidade de dotá-los de uma formação sólida, no qual se dê ênfase a um aprendizado que priorize o conhecimento de práticas que deem ao professor uma formação dentro de um perfil inovador, voltado para uma preparação que desenvolva nele conhecimentos conceituais e teóricos que o capacite a tomar decisões, diante das necessidades que se apresentam na escola e na sala de aula.

Cardoso e Maria Leite Apud Lazari (2003) redigiram sobre esse assunto, ao comentarem sobre a educação continuada, num relatório final de estudos sobre a formação de profissionais da educação:

Nesse sentido, o relatório elaborado traz uma perspectiva de formação orientada pela compreensão de que o professor deve ser capaz de tomar decisões, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas; seja capaz, ainda, de rever suas práticas e as teorias que as informam, abandonando a perspectiva baseada na racionalidade técnica, que considera o professor mero executor de decisões alheias (CARDOSO e LEITE apud LAZARI, 2003, p. 288).

O conceito mero executor de decisões alheias leva a refletir sobre uma prática pedagógica na qual o professor não tem o espaço suficiente para desenvolver e exercer o seu trabalho pedagógico com liberdade, sofrendo, com isso, influência de uma pedagogia “flutuante”.

Em sua prática pedagógica o professor deve se valer de seus conhecimentos teóricos e ter liberdade para repensar o currículo, a metodologia e até mesmo os

objetivos. É fundamental que o professor, ao organizar o processo de ensino, tenha consciência do significado da metodologia que vai empregar. Por isso, é importante ele ter autonomia na sua ação pedagógica.

Certamente essa autonomia se caracteriza como uma ação reflexiva da prática a ser executada. São os saberes pedagógicos, que incluem os conceitos e teorias que darão o suporte necessário para a ação pedagógica do professor em sala de aula, e que o conduzirá às ações mais inovadoras no sentido de contribuir para que os jovens alunos tenham uma educação de qualidade e que possam ter um desenvolvimento humano satisfatório.

É dentro dessa perspectiva de desenvolvimento humano que se espera combater as desigualdades cognitivas (DELORS, 2000), provenientes de uma educação desigual, que ainda por alguns motivos insiste em permanecer em nosso meio, apesar do desenvolvimento e do crescimento das tecnologias, uma vez que:

A educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas para o mundo da economia: não se destina ao ser humano como agente econômico, mas como um fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e as verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, do meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de culturas (DELORS, 2000, p. 68).

Pelo pensamento do autor, podemos inferir que, apesar da velocidade das mudanças e transformações ocorridas no mundo, surge uma nova preocupação e um novo desafio: Pensar a educação em um mundo que se apresenta complexo. É dentro desse mundo complexo que se faz crescer a responsabilidade da escola e também do professor.

Novas exigências se farão presentes em termos de preparar melhor os professores para que eles tenham condições de se relacionar com uma nova realidade, um outro modelo social.

Em relação a esse novo momento:

No atual estágio da sociedade, o homem encontra-se diante de um modelo totalmente novo de organização social, baseado na combinação da tecnologia da informação e da comunicação, cuja matéria-prima e substância é totalmente invisível: a informação. “Essa sociedade da informação contemporânea, cuja nova tecnologia é predominantemente voltada para a produtividade da informação pode trazer mudanças fundamentais nos valores humanos, em tendências de pensamento e nas estruturas políticas e econômicas da sociedade” (KENSKI apud LAZZARI, 2003, p. 92).

Esse novo modelo, ancorado em uma sociedade da informação, faz refletir sobre as capacidades, no sentido de se estar preparados conceitualmente e teoricamente para contribuir de forma efetiva com aqueles que de alguma forma estão excluídos do mundo tecnológico.

Não se pode negar, nesse momento, a importância e o papel da escola, que, tem como responsabilidade aderir a um novo contexto social, o qual é necessário que se pense em novos projetos, visando incluir o maior número de jovens em um contexto social “dominado” pela tecnologia e pelas mídias sociais.

Cabe, assim, à educação, atrair para si a responsabilidade desse desenvolvimento, dando ao jovem estudante o conhecimento necessário para que o mesmo não seja excluído da “fluência” das novas linguagens e dos novos equipamentos tecnológico (KENSKI, 2003).

O autor ainda acrescenta que

Para que ocorra a “inclusão digital tecnológica e informacional” de todas as pessoas nesse novo momento econômico-social, é preciso que elas sejam “educadas” para o desejo de acesso e de consumo da informação e o domínio da manipulação tecnológica. Aí ressurge, em nova roupagem, o papel da educação e dos educadores (KENSKI apud LAZZARI, 2003, p. 95).

Para esse novo momento, no qual há uma transição de culturas onde o jovem passa por uma metamorfose em seu comportamento, é preciso que se encontrem caminhos adequados quando das escolhas de qual modelo de educação adotar na formação do jovem estudante, quando o mesmo ingressa no ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio, que traz novas exigências para os educadores.

Podemos, nesse momento, nos referir mais uma vez a importância do professor reflexivo e crítico, dotado dos conhecimentos e das competências necessárias, que o capacite a fazer a escolha correta para o momento adequado.

Sobre as diferentes escolhas para uma prática pedagógica adequada, o autor assim se referiu:

Para que tipo de ensino cada educador deve orientar os seus esforços? Será para o ensino médio mediado pelas velhas tecnologias (da lousa ao livro), distanciado do jogo de forças sociais que se organizam diante das novas tecnologias, mas que, por sua vez, está ideologicamente orientado e comprometido pelo pensamento do professor? Ou será para o ensino democrático e crítico, ainda que sem o uso de tecnologias, mas no qual essas questões são debatidas, refletidas e analisadas. Ou o ensino tecnologicamente competente, orientado pela adoção de “fluência tecnológica”? (KENSKI apud LAZZARI, 2003, p. 97).

O primeiro modelo no qual o professor se utiliza do giz e da lousa é um modelo considerado ultrapassado, centrado unicamente no pensamento do professor, enquanto que o segundo modelo se caracteriza por um pensamento mais evoluído, pois se ancora em uma prática na qual as questões tecnológicas são debatidas, mesmo que não se faça uso das mesmas.

Certamente, é um modelo que reflete uma prática reflexiva do educador, pois o mesmo trará entendimento para que o aluno, em um futuro próximo, quando se deparar com as tecnologias, possa fazer uso das mesmas, de forma racional.

O último modelo, orientado para a “fluência” tecnológica” requer do professor uma reflexão mais profunda, pois o mesmo está mais voltado para o interesse do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, deve existir uma preocupação por parte dos educadores quando da escolha de seu modelo de ensino a ser adotado em sala de aula, evitando, com isso, um considerável desnível de conhecimento entre os indivíduos (Takahashi, 2000).

Vejamos o que disse Kenski Apud Lazzary(2003) sobre o assunto:

A preocupação dos educadores precisa ser a de contribuir para a formação de pessoas ativas socialmente, cidadãos de seu próprio país e do mundo e que possam ter autonomia e conhecimento suficiente para a compreensão e análise crítica do papel das novas tecnologias no atual momento da sociedade. Autonomia, criticidade e domínio das novas linguagens tecnológicas são competências necessárias e urgentes que devem ser exigidas dos educadores nessa árdua tarefa de aproximação e distanciamento crítico das novas tecnologias para a utilização consciente no ensino de todos os níveis (KENSKI apud LAZARI, 2003, p. 95)

. Esse conjunto de competências que os professores devem adotar em sua prática pedagógica deve ser adquirido pelos professores a partir da sua formação inicial e também no exercício da profissão, enquanto formação continuada e também quando do seu relacionamento com outros professores, com os alunos e toda equipe pedagógica da escola.

É nesse contexto de relações com os sujeitos históricos e também com a organização do ensino, que os professores vão adquirir as competências necessárias para os novos desafios que se apresentam na escola e também na sala de aula, desafios que vão exigir do professor o conhecimento pleno da sua disciplina e também das teorias pedagógicas. São esses conhecimentos, em termos de organização do

ensino, e também a forma como desenvolvê-lo, que vai capacitar o professor a percorrer um caminho que pode levá-lo a profissionalização.

Observemos o que disse RAMALHO (2003) sobre a profissionalização Docente:

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar “um paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade (RAMALHO, 2003, p. 50)

A mudança de paradigma no que diz respeito a formação de professores e a sua profissionalização, significa, sobretudo, se distanciar cada vez mais de um modelo educacional que se fez e ainda se faz presente por muito tempo nas escolas, inviabilizando, assim, uma prática reflexiva e crítica, não só por parte do professor na sua individualidade, mas também no aspecto coletivo, no qual deve estar envolvido todo o corpo pedagógico da escola.

É esse conjunto que, pensando de forma coletiva, vai levar a escola a desenvolver de forma plena os objetivos que foram elaborados por toda comunidade escolar. Claro que essa ação será bem desenvolvida se ela estiver sendo efetuada dentro de um novo paradigma. E esse paradigma passa pela formação de professores com um perfil de conhecimentos bastante amplos.

Sobre isso, Ramalho et al (2003) dizem:

No caso do professor como profissional de perfil amplo, procura-se uma formação que lhe possibilite transitar por áreas afins da profissão, tal como uma formação básica, com multirreferências teóricas para orientar-se no trabalho das situações-problema profissionais. A formação do professor como profissional de perfil amplo deve garantir uma sólida formação teórica, como ferramenta de reflexão, de crítica e construção da prática, para a participação consciente no desenvolvimento de projetos profissionais, sociais e individuais (RAMALHO e ISAURO, 2003, p. 102).

Como se vê, os desafios que se colocam, em uma sociedade de mudanças e transformações são muitos, principalmente quando se refere à necessidade de mudanças e transformações também no aspecto educacional. A resistência tem sido intensa para que se possa fazer uma transição de um paradigma mais conservador para outro inovador em termos conceituais. Os pensamentos, às vezes, não convergem para a mesma direção quando se trata de mudar para melhor, porque ainda há interesses que continuam fossilizados.

Formar um profissional da educação com um padrão de perfil amplo que possa estar preparado para vencer os desafios que se apresentam no cotidiano da escola e da sala de aula, em uma sociedade mais complexa, deve ser uma preocupação permanente daqueles que atuam de forma direta na elaboração das Leis que organizam o sistema de ensino.

No entanto, na busca por esse padrão de formação, é necessário vencer as deficiências que ainda existem nos cursos formadores de professores. Segundo Severino Apud LAZZARI, 2003, a permanência do futuro profissional no contato com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das licenciaturas, é tão passageira que ele não pode sequer, desenvolver aí uma vivência formativa. Para Antônio Severino, a estrutura curricular não garante uma duração suficiente para a maturação das atividades formadoras da docência:

A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO apud LAZZARI, 2003, p. 77)

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda as concepções citadas por Antônio Severino, há que se reformar o pensamento, (MORIM,2010) a respeito da direção que se pretende dar a educação. Tal concepção exige mudança de comportamento dos sujeitos comprometidos e envolvidos na condução do ensino, e parte do princípio de que o desenvolvimento pleno da educação passa por uma série de mudanças, visando estabelecer novos princípios que contribuam para o desenvolvimento das atividades escolares, com o propósito de alcançar os objetivos delineados pela comunidade escolar.

É dentro desses princípios que se entende uma escola com o perfil democrático e reflexivo, pronta e preparada para inovar, em termos educacionais, visando desenvolver um ensino de qualidade (ALARCÃO, 2000), onde toda comunidade compartilha do mesmo propósito.

Dentro desse contexto, entendemos que uma escola contendo um perfil mais democrático deve tornar a ação educativa mais compreensiva e eficaz, no que diz respeito ao compartilhamento e desenvolvimento das atividades escolares, pode

contribuir para o crescimento da identidade profissional do professor e também de todos aqueles responsáveis pela elaboração dos projetos da escola.

Esse, certamente, pode se tornar um caminho no qual os sujeitos históricos possam se distanciar de uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista que não leva em consideração os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural (SEVERINO apud LAZZARI, p. 76).

O autor opina assim sobre os sujeitos envolvidos na ação educativa:

A ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social. Dito de outro modo, toda a prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino ou nos mais diferenciados espaços culturais (SEVERINO apud LAZZARI, 2003, p. 81).

O exercício de sociabilidade na prática educativa, apesar de ser ainda reduzido, tem sido desenvolvido em muitas escolas, principalmente com a adoção das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que passou a orientar os caminhos pelos quais a escola deveria caminhar. É, com a instituição dessa Lei, em seus diferentes artigos e incisos, que as escolas passaram a desenvolver e elaborar sua proposta pedagógica com autonomia no sentido de melhorar a qualidade da educação.

É nesse contexto que passamos a vivenciar uma escola com perfil democrático e com sujeitos comprometidos com o seu desenvolvimento humano. É nessa perspectiva, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº9394/1996, em seu artigo 15 estabelece a necessidade de dar autonomia as escolas. Tal prerrogativa favorece a participação de todos na elaboração dos projetos da escola, visando, com isso, desenvolver um ensino de qualidade, contribuindo também para o desenvolvimento profissional do professor e sua qualificação. Delors afirma:

Para poderem fazer um bom trabalho, os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoio suficiente, o que pressupõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade (DELORS, 2000, p. 133).

Como se percebe, um bom trabalho por parte do professor, depende do apoio de outros profissionais qualificados que lhe darão suporte para desenvolver, de forma satisfatória, a sua prática pedagógica. Esse trabalho em equipe é previsto quando do

desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola. Será ele quem vai dar a direção do processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula, por parte do professor.

3.4. O PROFESSOR PESQUISADOR

O sistema educacional em muitos países tem passado por profundas mudanças, visando se adequar a uma nova realidade. Tem sido assim em toda a Europa, nos Estados Unidos e também no Brasil.

Ao longo dos anos, muitos debates a respeito de reformas educacionais relacionadas ao ensino têm sido objeto de discussão entre educadores, visando, tanto melhorar a qualidade do ensino como também as condições de trabalho dos educadores na escola pública.

Conforme Tardif (2012, p.26), as pesquisas e as reformas relacionadas ao ensino vêm dando bastante espaço ao tema. Segundo ele, a finalidade é transformar e melhorar tanto a formação como o exercício da docência.

Nesse sentido, os educadores têm procurado encontrar meios e formas que possam valorizar a sua prática profissional.

Contudo, segundo Tardif (2012, p.26), com o tempo se constata que as proposições nunca chegam a ser incorporadas no funcionamento dos estabelecimentos escolares e nas práticas profissionais de ensino.

Essa mudança no sistema educacional dos países citados, ocorre tanto na organização do ensino, por meio de reformas, como na forma de atuação do professor em sala de aula, o que leva muitas vezes dificuldades para a atuação dele como profissional da educação.

É nesse contexto de mudanças e reformas que surge o conceito de professor reflexivo, com a missão de fazer frente aos novos desafios que se apresentam e as novas exigências de uma sociedade mais complexa, que exige do professor muito mais conhecimentos do que antes. Cattonar e Maroy apud Tardif (2001), após terem feito uma análise do discurso de diversos atores do ensino, disse o seguinte: “a redefinição da profissionalização docente se desenhava a partir do modelo do prático Reflexivo”.

Tardif destaca:

O ofício de docente deve, com efeito, aos olhos desses autores, adaptar-se às evoluções recentes do sistema educativo e mais geralmente às da sociedade: a modificação do público escolar, que se tornou mais heterogêneo e mais “difícil” (desmotivação, crise de disciplina, relação utilitarista e desiludida com o trabalho escolar, etc.), as recentes reformas do sistema educativo, as novas “missões” da escola, tornando mais complexo o papel docente. (...). Segundo esses autores, essas transformações exigem, da parte dos docentes, uma nova maneira de praticar e de conceber o seu ofício (TARDIFF e LESSARD, 2001).

Diante do que foi exposto pelo autor, torna-se bastante relevante desenvolver cursos de formação de professores que os capacitem a enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente no espaço escolar. A sugestão dos autores citados por Tardif, quanto a uma nova maneira de o professor praticar e conceber o seu ensino, conduz para a proposta de uma prática pedagógica voltada para o entendimento de que o professor deve ter consciência do que ocorre na sala de aula, espaço em que professores e alunos praticam o ato de ensinar e de aprender.

É nesse vai e vem de ensinar e aprender que se pratica a ação de educar. É essa ação que exige reflexão e diálogo, conceitos que envolvem a forma de pensar. Pensar de que forma agir para solucionar as situações- problema que se apresentam. Daí a necessidade de o professor colocar em prática todos os conceitos e teorias apreendidos, desde a sua formação inicial.

Esse é um aprendizado que vai exigir do professor a arte de desenvolver seu trabalho a base de pesquisa com a finalidade de melhorar a sua prática pedagógica em sala de aula, e procurar, com isso, dar respostas e motivação aos alunos que se encontram em uma condição de desilusão com o trabalho escolar, estimulando-os a questionar, instigando-os no sentido da curiosidade (FREIRE, 2000), em direção ao mundo que o cerca.

Dessa forma, a pesquisa deve estar orientada ao estudo e a busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo do ensino. Há, assim, o desenvolvimento cognitivo dos alunos em sua aprendizagem e também o desenvolvimento profissional do educador que passou a adotar a pesquisa em sua prática pedagógica, tornando-se um professor pesquisador.

Schon (1992, 2002), Zeichener (1993) e Freire (1997) concebem a pesquisa da prática docente e da vida escolar como um instrumento metodológico para repensá-las e para aumentar a qualidade do trabalho educativo-crítico-emancipatório.

Segundo Stenhouse (1987), Apud Ramalho (2003), o professor como “pesquisador” baseia-se no pressuposto do professor como artista, que melhora sua arte experimentando de forma crítica o desenvolvimento da sua prática na construção do currículo. A autora destaca:

Essa visão procura superar a posição na qual é colocado o professor no “racionalismo técnico”. Assim, o professor é construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisa, na busca de criar situações mediadas por valores e critérios educativos. Os critérios implícitos na prática do docente são elementos essenciais da reflexão da prática (RAMALHO, 2003, p. 27).

Superar a posição na qual o professor é colocado, desconstruindo o discurso da racionalidade técnica, é uma das razões pelas quais os professores têm procurado adotar uma postura reflexiva e crítica na sua prática pedagógica em sala de aula. Porém essa superação não tem sido tarefa tão fácil, por existir ainda pensamentos divergentes quanto a forma de se planejar, organizar o ensino e executá-lo.

Por esse motivo deve ser importante que o professor construa o seu pensamento dentro de uma lógica que o leve a desenvolver a sua prática pedagógica com autonomia e liberdade. Para que isso ocorra é necessário que se liberte de práticas pedagógicas autoritárias ou paternalistas (FREIRE, 2000).

Segundo Freire são essas práticas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando. Acerca do assunto, o autor afirma:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 2000, p. 95).

O autor em sua fala nos remete a um passado não muito distante em que a prática pedagógica de professores estava relacionada a uma falta de diálogo com os alunos. Uma prática na qual prevalecia ou ainda prevalece a forma autoritária do professor na sua relação com seus alunos.

Não há, assim, dentro desse pensamento, uma relação dialógica na qual deveria haver estímulos para os questionamentos dos alunos e respostas para a curiosidade deles. Para Freire (2000), o fundamental é que professor e alunos saibam

que a postura deles, professor e alunos, seja dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou ouve. Freire exemplifica o exercício da curiosidade.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilhação do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 2000, p. 97).

O sentido do fragmento textual no qual o autor faz um relato sobre um ruído que provoca curiosidade faz referência a uma metodologia na qual está explícito os caminhos da investigação: o objeto, a curiosidade, a observação, a comparação, a experiência, a hipótese e a explicação, conceitos relacionados a um rigor metodológico.

Podemos inferir, então, que o professor deve dominar esses conceitos para desenvolver a sua prática pedagógica, através da utilização do método. Sendo assim, o professor deve atuar em sala de aula como um professor pesquisador, dentro de uma reflexão crítica.

É dentro desse raciocínio que fica compreensível a proposta de Freire (2000) quando afirma que não há ensino sem pesquisa e vice-versa:

[...] esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p. 32).

É dentro dessa perspectiva que se dá a preparação para o desenvolvimento profissional do professor, através de sua relação com os alunos e também da partilha com outros componentes pertencentes ao convívio escolar, que ocorre de forma permanente no cotidiano da escola. É, pois, um desenvolvimento que se dá de forma contínua, dialógica e permanente.

Segundo Nóvoa (2002), é na problematização das práxis do ensino e da aprendizagem que se dá esse crescimento. É, portanto, uma trajetória de formação, tanto para os alunos que desenvolverão seus conhecimentos, quanto para os professores, no desenvolvimento de sua identidade e profissionalização.

3.5 REFLEXÕES A UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA.

O contexto histórico que envolve as diferentes práticas pedagógicas no Brasil, tem mostrado que houve mudanças substanciais na forma de agir e de pensar como fazer a educação, e de que forma fazê-lo.

O sentido é apontar caminhos para que se faça de outra forma, levando com isso a ruptura de paradigmas que já não resistem as mudanças e as transformações que ocorrem no seio da sociedade em seus diferentes aspectos, principalmente no educacional, onde existe um clamor por mudanças em relação a um passado ainda muito recente.

Para as mudanças ocorrerem é necessário lançar um olhar sobre a realidade que está ao redor dos sujeitos. Nesse sentido é preciso perceber o quanto ainda tem que se fazer para a construção de novos caminhos com a necessidade de se construir o novo. É um desafio que se deve assumir com muito cuidado para não obstruir a trajetória a ser seguida, em virtude de ainda existir uma prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e, até mesmo dos professores.

De acordo com Delors:

No passado, os alunos eram geralmente obrigados a aceitar o que a escola lhes oferecia, quer se tratasse da língua, do conteúdo ou da organização do ensino. Atualmente, é cada vez mais importante para as pessoas terem voz nas decisões relativas à organização escolar. Essas decisões têm influência direta nas condições de trabalho dos professores e no que deles se exige, e estão na origem de outra contradição interna da prática pedagógica moderna (DELORS, 2000, p. 125).

Para o autor, o professor deve se manter necessariamente a uma certa distância entre a escola e o meio envolvente com o propósito de contribuir para que as crianças adquiram autonomia, criatividade e curiosidade de espírito. A finalidade com isso, é fazer com que a criança tenha um espírito crítico. Sobre isso ele assim se expressou:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”; de alguém que apenas transmite conhecimentos, ele deve transformar-se naquela pessoa que ajuda os seus alunos a encontrar, a organizar e a gerenciar o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 2000. p. 125).

Para passar do papel de “solista” para o de acompanhante, é necessária uma ruptura do velho modelo tradicional de educar para que surja o novo, ou seja, romper com uma prática pedagógica ainda presente em muitas das nossas escolas, que tem tido dificuldades para desenvolver o senso crítico e não estimula a reflexão por parte do aluno, mostrando uma insuficiência pedagógica bastante significativa, próprio da prática pedagógica tradicional que demonstra sinais de esgotamento em função do vazio de ideias.

Por essa razão é importante que se articule novas ideias no sentido de mudar e transformar o velho modelo tradicional em um novo modelo que encampe propostas que possam viabilizar novas formas de planejar, organizar e executar o ensino.

É evidente que essas mudanças passam também pelo processo de formação dos professores, que necessitam estarem preparados para os desafios que se apresentam, exigindo que o mesmo tenha um perfil que o capacite a se tornar agente das inovações (MOREIRA, 2001), que deve se dá em todos os sentidos. Segundo o autor:

Um novo momento da realidade escolar apresenta-se na atualidade, em que o eixo de veiculação dos conhecimentos a serem trabalhados na escola não se dá exclusivamente nesse espaço social. No atual estágio da sociedade, as informações e inovações encontram-se disponíveis nos múltiplos *media* e sobretudo, nos ambientes virtuais acessíveis via redes (MOREIRA apud DOMINGUES e MARIA, 2001, p. 103).

Segundo a autora, o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes, principalmente em um momento de mudanças e transformações científicas e tecnológicas.

Nesse sentido observemos o que disse Ramalho e Núñez:

A rapidez das transformações científicas e tecnológicas vem exigindo novas aprendizagens, gerando desafios a serem enfrentados pelas agências formadoras (escolas, universidades e seus integrantes, etc.), que têm que considerar o ritmo das novas demandas educativas (RAMALHO e NÚÑEZ, 2003, p. 71).

Para Ramalho, (2003), “as novas exigências vêm sendo apresentadas pelas atuais políticas educacionais, tidas como a Educação para o século XXI”. Ainda segundo ela, “os questionamentos em torno da formação do professorado, obriga-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos de formação inicial e continuada, em novos espaços e tempos”.

Observemos o que disse Delors (2000) sobre esse assunto:

Desenvolver os programas de formação contínua, de modo que cada professor possa recorrer a eles, especialmente por meio de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e da comunicação (DELORS, 2000, p. 129).

Recorrer a tecnologia de comunicação, significa tirar proveito delas no sentido de desenvolver métodos adequados para se obter um melhor rendimento do aluno, quando não se obtém os resultados desejados por outros meios (CACHAPUZ apud Lazari, 2003).

Nesse sentido podemos dizer que é de fundamental importância que o professor tenha o conhecimento desse recurso para que possa desenvolver sua prática pedagógica como um agente inovador da educação. Por essa razão, o professor deve usar a tecnologia da comunicação com bastante cautela, já que a maioria de nossos alunos estão constantemente conectados ao mundo virtual, desenvolvendo, na maioria das vezes, seus pensamentos de forma autônoma, sem a devida orientação educacional, o que os levam a desenvolver ideias distorcidas sobre a realidade social e cultural.

Pelo que foi exposto, é importante e fundamental a figura do professor no percurso de formação intelectual do aluno, principalmente quando se trata de tecnologia de comunicação.

Vani Moreira (2001) comenta:

[...] é em meio a esta multiplicidade de informações que o professor deve estar presente como *agente de inovações* em um novo sentido. Seu papel, neste momento, não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica diante dos dados recolhidos nas amplas e variadas fontes. Possibilitará aos alunos a triagem destas informações e o estabelecimento de oportunidades para a reflexão, o debate do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados. Nesse sentido, ele é o profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações, em sentido amplo requeridas pela cultura escolar (MOREIRA, 2001, p. 103).

Para Vani Moreira, o professor, agente de inovações, é um incansável pesquisador, um profissional que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para avançar no conhecimento e definir seus caminhos a cada instante. Por esse motivo podemos dizer que é importante, como disse Ramalho et al, (2003), encontrar novas referências que possam dar uma formação mais consistente ao professor. Os autores explicam:

Partimos de uma referência teórica que nós chamamos de Modelo Emergente da Formação para o ensino (MEFE), apoiado numa perspectiva em que os conceitos de profissionalização, competências e do desenvolvimento profissional são explicitados e examinados na perspectiva da criação de um novo tipo de formação profissional para o professorado (RAMALHO et al, 2003, p. 97).

Esse novo modelo de formação para os professores, segundo Ramalho, (2003, p. 97), visa construir uma referência para se pensar em trabalhar limitações das práticas formativas do professorado. Nesse sentido, entende-se que há uma sugestão para mudanças que implicam numa melhor preparação profissional para os educadores com vista a conduzi-los a um processo de profissionalização.

Nessa perspectiva, há um forte propósito de elaboração de novas ideias e pensamentos, o que caracteriza um traço significativo de ruptura com o modelo hegemônico de formação, conceito usado por Ramalho, (2003).

Quanto a essas mudanças no que diz respeito a formação de professores, vejamos o que disse Antônio F. Cachapuz:

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial (isto é, o que ficou pelo caminho ou se tornou obsoleto) - frequentemente levado a cabo com base em iniciativas avulsas e não poucas vezes servindo mais os interesses das instituições de formação do que os professores a quem ela se dirige- para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida articulando harmoniosamente saberes acadêmicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistêmica da formação (CACHAPUZ apud LAZARI, 2003, p. 453).

Ao articular saberes acadêmicos mais os saberes epistemológicos, desde sua formação inicial e passando por uma formação continuada, o educador estará construindo sua trajetória profissional com um perfil bastante acentuado, o que lhe dará condições de enfrentar os desafios que se fazem presentes numa sociedade mais complexa em seu tecido social.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), afirmaram o seguinte sobre o perfil amplo do professor:

A formação do professor como profissional de perfil amplo deve garantir uma sólida formação teórica, como ferramenta de reflexão, de crítica e construção da prática, para a participação consciente no desenvolvimento de projetos profissionais, sociais e individuais. Uma formação de perfil amplo caracteriza-se também pela formação do pensamento teórico (RAMALHO e NÚÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 102).

Dessa forma, será possível a mudança de uma prática pedagógica que ainda mantém padrões e normas como modelos dominantes, no que diz respeito aos conteúdos escolares, que na maioria das vezes são separados da realidade social dos alunos e, onde a metodologia é baseada na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva.

Por isso, é de fundamental importância a construção de novos paradigmas, cotidianamente, e que aos poucos possam se interpenetrar no sentido de criar novos pressupostos e novas referências como disse Ramalho. Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido.

Nesse contexto podemos inferir que é necessário construir uma ação pedagógica transformadora, crítica e reflexiva, baseada em um paradigma emergente que vá de encontro às necessidades atuais da educação.

Nessa perspectiva, observemos o que disse Carvalho e Perez, Apud Amélia Domingues, (2001, p. 115), sobre como construir uma ação pedagógica transformadora com um perfil inovador:

[...] é preciso que os professores saibam construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, nos seus conceitos, habilidades e atitudes, mas é necessário também que eles saibam dirigir os trabalhos dos alunos para que estes realmente alcancem os objetivos propostos. É importante o envolvimento dos participantes em atividades de ensino que sejam problemáticas para os alunos a que se destinam (Carvalho e Perez, in Amélia Domingues, 2001, p. 114).

Para estes autores, tais atividades, além de possibilitar a vivência de propostas pedagógicas inovadoras, que incluam as novas tecnologias digitais e comunicação fazem com que os professores se inteirem dos detalhes e dificuldades que essas propostas colocam, o que vai proporcionar um olhar crítico do professor para o desenvolvimento da prática pedagógica, escolhendo os conteúdos adequados, o que exige uma formação adequada.

Ainda sobre o assunto assim se expressaram os autores:

[...] este saber fazer, que quase sempre se dá nos estágios supervisionados nas escolas fundamental e média, precisa ser pensado como um laboratório onde os professores vão testar suas hipóteses de ensino, onde a relação teoria- prática deve estar sempre presente. Todos os conceitos de “reflexão na ação” e reflexão sobre a

ação” (Schon, 1992, Zeichner, 1993 podem e devem ser estimulados durante os estágios (CARVALHO e PEREZ, 2001, p. 114).

O saber fazer e como fazer devem ser estimulados nos primeiros momentos de formação inicial, mas também ele deve se manter de forma permanente na ação pedagógica do educador, buscando com isso, a possibilidade de que o mesmo possa ser reconhecido como produtor de sua identidade profissional (RAMALHO et al, 2003, p. 19).

Dessa maneira, o espaço da sala de aula pode ser considerado como um local, no qual o educador, ao desenvolver suas atividades pedagógicas, desenvolve também ao mesmo tempo seu aperfeiçoamento profissional como educador. Nesse contexto, de aperfeiçoamento profissional o professor deve ter uma formação voltada para a reflexão, a crítica e a pesquisa. Ramalho, Nuñez e Gauthier dizem:

[...] assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (RAMALHO e NÚÑEZ, 2003, p. 23).

A inovação educativa deve vir acompanhada de um currículo inovador que problematize as principais questões que envolvem o entorno escolar, comprometidos com o cidadão crítico e reflexivo, levando em consideração o processo de mudanças e transformações que ocorrem no mundo das ideias e dos pensamentos, caracterizando uma ruptura paradigmática que determina a transição de um modelo saturado, que precisa ser deixado de lado, para um modelo inovador, no qual exista uma forma nova de pensar e de agir, significando novos tempos e novas atitudes.

Nesse contexto histórico em que a sociedade exige mudanças nas formas de agir e de pensar a educação, é preciso refletir sobre a prática educativa que envolve todo processo educacional, olhando de outra forma e agindo com consciência profissional, seguindo orientações pedagógicas traçadas por toda comunidade escolar, através da construção de projetos que indiquem o rumo e a direção que a escola deve seguir e também o tipo de homem que se deseja formar.

Nessa perspectiva, é fundamental que os cursos formadores de professores introduzam em suas matrizes curriculares noções de conhecimentos, fora dos eixos principais de formação, que envolva disciplinas com dimensões sociológicas e antropológicas, que possam contribuir para que os professores desenvolvam suas

atividades escolares, compreendendo melhor a realidade interna e externa que envolvem o cotidiano das escolas nas diferentes situações-problema do cotidiano escolar.

4. DIMENSÕES À AÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR

4.1 DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA

As mudanças e transformações ocorridas no mundo, vieram acompanhadas de desenvolvimento, mas também de desigualdades, como já foi citado. O desenvolvimento econômico, nas últimas décadas, tem sido impulsionado, segundo Delors, (2012), com o surgimento das “sociedades de informação”, o que ensejou a busca por uma educação mais qualificada, que se tornou possível graças ao avanço da ciência e da tecnologia. Nesse caso, a educação esteve mais voltada para o mundo do trabalho, sem levar em consideração uma formação para o desenvolvimento humano, ou seja, havia uma prevalência da procura pela educação para fins da produtividade e do mercado (DELORS, 2012).

Segundo este autor, foi sob a pressão do progresso técnico e da modernização que a procura pela educação com fins econômicos não parou de crescer:

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, assim, cada vez mais evidente, bem como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que mostrem comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões, e os sistemas educativos devem responder essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 2012 p. 65).

Como se observa, há uma relação entre a educação e o conhecimento e também entre o desenvolvimento e o desempenho econômico. Diante disso, as políticas educacionais e curriculares são projetadas ou implementadas segundo as exigências da produção, que passa a exigir pessoas mais polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos “técnicos” e um relativo domínio na área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas e que possuam habilidades.

Por conta de todas essas exigências, uma grande maioria de pessoas não puderam se enquadrar nesses perfis por falta de qualificação profissional, sendo assim excluídas do processo produtivo, causando desigualdades no tecido social, que leva a pobreza, ao desemprego e também a violência. PIRES (2015) comenta sobre o tema:

Da escola é exigido suprir as demandas ditadas pelo mercado, demandas essas que são controladas pelas necessidades e pelos interesses do lucro, contribuindo decisivamente para a reprodução técnica da força de trabalho e respondendo pela formação de quadros que possam ocupar os lugares histórica e concretamente definidos pela sociedade a quem serve, e nisto, termina por selecionar, diferenciar, hierarquizar e excluir (PIRES, 2015, p. 134).

Nesse contexto, as desigualdades, geram, muitas vezes, o estranhamento entre as pessoas, principalmente em relação a cor, a linguagem, a origem. Essa relação de conflito ocorre principalmente nos espaços escolares onde não há ainda uma conscientização de gestores e de professores no sentido de relativizar as situações-problema que existem na escola e na sala de aula.

Segundo Delors (2000), para evitar essa situação, a educação pode ser um fator de coesão, se levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando assim, segundo ele, tornar-se um fator de exclusão social. Delors comenta sobre a exclusão social:

Para que a educação obtenha o lugar central que lhe cabe na dinâmica social, convém, em primeiro lugar salvaguardar a sua função de cadinho no combate a todas as formas de exclusão. Há que se conduzir, para o sistema educativo, todos os que dele estão afastados, ou que o abandonaram porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso. Isso supõe a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias pobres para que não considerem a escolarização de suas crianças um custo impossível de suportar (DELORS, 2000, p. 47).

Além do papel de desenvolver conhecimentos, cabe também a escola o papel de desenvolver valores. Por isso, ser ela um espaço privilegiado no qual pode desenvolver projetos visando transformar uma realidade desigual em uma mais igualitária.

Cabe aos gestores e também aos professores desenvolverem projetos pedagógicos que privilegiem a inclusão e não a exclusão, considerando, segundo (Padilha 2004, p.84), o contexto em que os alunos vivem, bem como a diversidade e a multiculturalidade presentes na sala de aula.

É nessa perspectiva que o espaço da escola pode se transformar em um espaço inclusivo, no qual possa oferecer condições de igualdade à aqueles que de alguma maneira se sentem desiguais. A finalidade é de alguma forma se utilizar da prática reflexiva e crítica no sentido de contribuir para o desenvolvimento de valores.

Dessa forma, a ação consciente por parte do professor reflete uma posição, uma deliberação, um convite a repetir ou mudar, repetir é claro, aquilo que trouxe

resultados positivos no que diz respeito aos objetivos delineados, ou mudar se os resultados não foram os previstos inicialmente, quando da elaboração dos objetivos.

Essa ação de repetir ou mudar a prática pedagógica no desenvolvimento do processo de ensinar é um exercício no qual o professor, através de sua ação pedagógica, reflete sobre a sua prática, ao reformular seu pensamento, usando seus conhecimentos conceituais e teóricos para mudar uma realidade.

Segundo Freire, (1997), o ato de repetir ou mudar uma ação é caracterizada como um teste de realidade.

Para ele,

Quanto mais conscientização, mais de “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente a realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980. p. 26).

Por ser um espaço heterogêneo, a sala de aula é composta por uma série de valores culturais. São alunos com histórias de vida e de culturas diversificadas. Muitos alunos são oriundos de classe social menos favorecida financeiramente, o que de certa forma pode influenciar na assimilação de conhecimentos por parte deles, causando déficits de aprendizagem naqueles que sentem dificuldades extremas na compreensão dos conteúdos ensinados pelos professores, o que impacta, muitas vezes, nos resultados esperados pela comunidade escolar.

Nessas condições, muitos jovens ao não encontrarem motivações para o estudo, terminam por abandoná-lo. Por esses motivos, há uma necessidade de que essa realidade seja compreendida de forma consciente e que ela seja desvelada, analisada, observada e questionada com a finalidade de ser transformada.

É dentro de sua prática pedagógica reflexiva e crítica, através da ação-reflexão, que o professor, ao receber orientações pedagógicas, pode ser capaz de agir como um agente transformador, contribuindo para transformar a realidade daqueles que são menos favorecidos, por não conseguirem desenvolver o aprendizado juntamente aos demais, sentindo-se, assim, excluídos.

Nesse sentido é importante que o professor desenvolva saberes que o faça compreender as diferenças, através da aplicação de metodologias didáticas. Para isso, segundo Joaquim Severino, (2003), é preciso que o professor perceba aquilo

que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes de vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal.

Segundo Severino, só a partir daí o educador poderá apreender o significado e as reais condições do exercício do seu trabalho.

O autor Severino se refere assim sobre relações situacionais:

Podemos, pois, falar de relações situacionais para designar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distantes no tempo e/ou no espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolve sua vida. Com efeito, sua vida é prática tecida dessas relações (SEVERINO apud LAZZARI, 2003, p. 79).

Percebemos o quanto é importante existir a compressão entre os sujeitos históricos nas relações existentes no plano educacional no sentido de se construir uma escola na qual os sujeitos possam se compreender, e com isso, procurar mudar a realidade social.

Nessa linha de pensamento o autor Severino assim se expressou:

Assim, a autocompreensão de si mesmos pelos sujeitos envolvidos em educação é um requisito imprescindível para a eficácia do processo, uma vez que sendo simultaneamente objetivo, no plano da aprendizagem, e subjetivo, no plano da valoração, requer que todos possam ter igualmente desenvolvidas a consciência cognitiva e a consciência valorativa. Sabe-se muito bem hoje da importância, para cada pessoa, da formação de um autoconceito valorizado como referência para o respeito à dignidade pessoal que deve impregnar a todos, independentemente de suas limitações e diferenças (SEVERINO apud LAZZARI, 2003).

O conceito de autocompreensão de si mesmos, tem aspectos antropológicos e sociológicos, já que se refere a relação que envolve os sujeitos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

Por ser um espaço bastante complexo, no qual existem uma infinidade de representações culturais, a sala de aula é, assim, um espaço composto por tramas sociais diversas, que exigem do professor noções de conhecimentos antropológicos e sociológicos, para que o mesmo possa compreender as diferentes formas de ser de cada aluno. Essa ação requer reflexões críticas profundas, pois o ato de ensinar envolve a construção de identidades dos sujeitos, tanto do aluno que aprende como do professor no seu desenvolvimento profissional.

É nessa perspectiva de desenvolvimento profissional que o professor deve elaborar estratégias de aprendizagem no sentido de avaliar causas recorrentes no cotidiano da escola e também da sala de aula, que envolva as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino. Essa prática, certamente, contribuirá para entender as diferenças culturais existentes na escola.

Segundo Antônio Severino, (2003), a explicitação, a descrição e a análise dessas relações, marcadas por esse caráter político, são tarefas específicas das ciências sociais que, assim, fornecem aos educadores subsídios para a compressão mais abrangente do todo da educação.

Na perspectiva do entendimento do todo, o educador terá condições de desenvolver uma prática pedagógica voltada para atender as necessidades de alunos que precisam ampliar suas oportunidades e que possam desenvolver capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser.

Segundo Antônio Severino (2003), para que o professor possa desenvolver essa capacidade é preciso que ele amadureça uma profunda consciência de sua integração à humanidade:

[...] ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere. Novamente estarão em cena as ciências humanas, mas agora vista em sua abrangência antropológica, devendo servir de ponto de apoio para a constituição da abordagem filosófica necessária para que se compreenda bem e se encontre um sentido para a existência da humanidade como formando um todo/uno solidário (SEVERINO apud LAZZARI, 2003, p. 83).

O pensamento de Antônio Severino em relação à formação do todo/uno solidário é bastante significativo, quando ele se refere a necessidade de as pessoas ultrapassarem os limites da individualidade e do grupo social do qual está inserido.

Não parece ser uma tarefa tão fácil de ser alcançada, em virtude justamente da individualidade que reina nas relações existentes no contexto escolar. Provavelmente, são as relações individuais que contribuem para inviabilizar a formação de um todo/uno no sentido de que todos possam compreender a importância da existência humana.

E para que essas relações se tornem profícuas, há a necessidade de uma interação em que os sujeitos do processo construam sua autonomia numa dinâmica de reconhecimento recíproco (Freitas, 2005).

Severino afirma que:

Toda prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino ou nos mais diferenciados espaços culturais. Na educação, não são estabelecidas apenas relações interpessoais simétricas entre os indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos, relações que tecem e marcam a interação destes (SEVERINO apud LAZZARI, 2003, p. 81).

. Nessa perspectiva, é importante que o professor atualize suas práticas pedagógicas dentro de princípios que o faça compreender os mais embaraçados problemas que envolvem os sujeitos em uma relação humana. É importante conhecer as experiências sociais e culturais dos alunos e a relação deles com seus familiares, buscando, com isso, desenvolver projetos que motivem os alunos, fazendo com que eles criem expectativas em relação a escola e ao futuro. São objetivos educacionais indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho docente.

É, partindo desses objetivos, que se pode construir uma escola cidadã-conceito utilizado por Padilha- na qual a prática pedagógica resulte em um exercício de sociabilidade entre os envolvidos na tarefa de ensinar e aprender.

Nesse sentido é importante que o profissional da educação tenha uma formação profissional que o capacite a uma prática pedagógica que o torne capaz de praticar o diálogo de forma permanente com seus alunos e também com toda a equipe pedagógica da escola, numa perspectiva de um profissional reflexivo e crítico, com o firme propósito de construir valores nos quais os sujeitos possam se reconhecer a si mesmos.

Vejamos:

Uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela fornecida pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então esses sujeitos poderão verdadeiramente, colocar-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver essa atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida (DELORS, 2000, p. 80).

O enfoque do autor tem uma dimensão antropológica significativa no que diz respeito as relações situacionais da escola que envolve a relação dos educandos e desses com os professores, que tem a missão de desenvolver metodologias

pedagógicas com a finalidade de construir caminhos que levem os jovens a descobrir-se a si mesmos através da construção do conhecimento e da convivência social.

Cabe, assim, aos professores e educadores, a responsabilidade de vencer os desafios que se apresentam no cotidiano do entorno da escola e também da sala de aula, e tomar para si a responsabilidade ética de garantir que os desejos e as necessidades dos alunos se realizem de forma igualitária para todos.

Para isso, segundo Antônio Severino (2003), é preciso que o profissional da educação deva estar inserido em um adequado projeto de formação, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação para que possa, mediante o exercício de sua profissão, contribuir para estender uma consciência aos educandos no sentido de que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Sendo assim, para que o profissional da educação desenvolva um trabalho pedagógico com as dimensões citadas é preciso implantar nos cursos formadores projetos que deem aos profissionais da educação noções de antropologia e de filosofia, conceitos que certamente contribuirão para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico com a finalidade de permitir ao jovem estudante a compressão do mundo e de si próprio, como já foi dito.

Nessa perspectiva, é importante que a formação educacional dos professores se dê dentro de um padrão inovador no qual os professores possam construir caminhos que os levem a se libertar de um modelo de prática pedagógica no qual o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos é quase inexistente.

Freitas (2005), assim se expressou sobre esse modelo:

[...] há, claramente, uma crise vinculada ao modelo atual de formação enquanto transmissão de conteúdo, preocupados apenas com a inserção dos sujeitos na estrutura social e produtiva de acordo com as demandas de um mundo dirigido pelo processo de globalização (FREITAS, 2005).

Certamente que esse modelo contraria os princípios de autonomia do educador e dos educandos para que se possa construir um diálogo permanente no processo de ensinar e aprender, inviabilizando, assim, projetos voltados para a construção de valores e de cidadania entre os sujeitos, através da realização das ações humanas.

Por ser articulador da construção do conhecimento e mediador do processo de ensinar, que envolve outros sujeitos que se sustentam através de seus sonhos e

perspectivas no futuro, cabe ao professor o papel principal de criticar, de forma construtiva, os projetos de sociedade que abordam o ser humano apenas dentro de uma dimensão econômica sem levar em consideração o aspecto humano, o que caracteriza um distanciamento entre os sujeitos, aspectos que são vivenciados também na relação entre professores e alunos, já que a escola é o espaço de formação profissional daqueles que vão estar à disposição do mercado.

Para Freitas, (2005), a formação precisa ser tomada como prática social, referindo-se ao conjunto da vida, à totalidade das relações humanas.

Sobre esse aspecto ele disse o seguinte:

Não existe formação divorciada das relações concretas entre sujeitos. Mais especificamente, o processo formativo consiste em um ciclo de trocas (dar-receber-retribuir) educativas que põem em jogo a própria identidade social dos sujeitos envolvidos (FREITAS, 2005, p. 119)

Os princípios de dar, receber e retribuir se referem a defesa de uma ideia de educação como uma dádiva (Freitas, 2005). Para esse autor, o modelo teórico da dádiva permitiu associar os princípios da liberdade, da igualdade e da solidariedade.

Esse modelo teórico conceituado por Marcel Mauss pode servir de contribuição para uma prática pedagógica reflexiva e crítica por parte do professor, por envolver aspectos relacionados à relação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, que se dá na construção do conhecimento.

É nessa relação entre educador e educando que se desenvolve uma relação de reciprocidade entre eles, na articulação dos conceitos de liberdade, igualdade e solidariedade, fundamentais para o desenvolvimento da ética e da cidadania nas relações que envolvem os diferentes sujeitos no entorno da escola e dentro da sala de aula.

Nesse sentido, Freire (2000), enfatiza a necessidade de uma prática pedagógica autônoma, em experiências respeitadas de liberdade:

[...] uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva. Jamais receei ser criticado por minha mulher, por minhas filhas, por meus filhos, assim como pelos alunos e alunas com quem tenho trabalhado ao longo dos anos, porque tivesse apostado demasiadamente na liberdade, na esperança, na palavra do outro, na sua vontade de erguer-se ou reerguer-se, por ter sido mais ingênuo do que crítico (FREIRE, 2000, p. 121).

O pensamento do mestre Paulo Freire é fundamental para que se possa compreender de que forma deve ser a relação entre professor e aluno na sala de aula. Entendemos que deve ser uma relação na qual se possa produzir valores como confiança e compressão mútua, proporcionando experiências voltadas a solidariedade e, principalmente ao vínculo inter-humano. É nessa relação que se dão as trocas de experiências tanto para quem ensina como para quem aprende.

Por esse motivo, o processo de educar pode ser considerado uma dádiva, porque há uma troca de conhecimentos entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, há um movimento de interação em que os sujeitos do processo constroem sua autonomia numa dinâmica de reconhecimento recíproco (FREITAS, 2005).

O conceito utilizado por este autor pode ser comparado ao pensamento do mestre Paulo Freire, quando o mesmo se refere a liberdade e a autonomia na sua relação com seus alunos. O autor comenta sobre a interação entre educador e educando na troca de experiências:

O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2003. p. 68).

A reflexão de Paulo Freire aborda a necessidade de um diálogo permanente entre o mestre e o aprendiz. É nesse diálogo, que aos poucos, o professor vai construindo a sua identidade quando procura colocar em prática conceitos que o levem a compreender as várias necessidades dos educandos.

Por isso, é necessário criar espaços para a ruptura de paradigmas que impedem ao professor desenvolver uma prática pedagógica que contemple compreender as diferenças e a diversidade dos jovens estudantes em sala de aula, adaptando os planejamentos e os procedimentos de ensino

Para isso, segundo Antônio Severino (2003) e Ramalho (2003), o currículo de todas as áreas de formação profissional, para além de um eixo disciplinar relacionado ao seu campo de especialização científica ou técnica, precisa dispor de eixos complementares integrados, do campo antropológico e filosófico.

4.2. DIMENSÃO SOCIOLÓGICA

Em virtude do processo de globalização, o mundo passa por momentos de mudanças e transformações significativas nos aspectos concernentes a economia, a política, a cultura e, principalmente no aspecto social.

Todo esse conjunto de mudanças está relacionado ao mundo do trabalho, que é o principal responsável pelo deslocamento da riqueza ou da pobreza, espalhados por várias partes do mundo.

De um lado, há o desenvolvimento das atividades econômicas, gerando, sobretudo, riquezas para muitos países, por outro lado, o desenvolvimento das atividades econômicas não se deu da mesma forma, causando desigualdades nos aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento social e humano de vários povos.

Há, nesse sentido, uma procura da educação apenas para fins econômicos, como já foi citado (DELORS, 2000), o que deixa evidente que as políticas educacionais são projetadas ou implantadas segundo as exigências da produção e do mercado, com predomínio dos países ricos.

Para Delors, (2000) a relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana na natureza torna-se, assim, cada vez mais evidente, bem como a necessidade de formar agentes econômicos “aptos” a utilizar as novas tecnologias e que mostrem comportamento “inovador”, já que o mercado de trabalho exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo. Esse autor explica a formação permanente:

A formação permanente de mão de obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico e que implica a mobilização de vários tipos de autores: além dos sistemas educacionais, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores têm especial importância. Observa-se, assim, em muitos países industrializados, o aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente (DELORS, 2000, p. 59).

Nessa perspectiva, a educação e o conhecimento passam a ser força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico.

Há, portanto, uma conexão estabelecida entre educação/ conhecimento/ desempenho econômico. Para Jacques Delors, o objetivo de crescimento econômico puro e simples revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano. Em relação ao tema, o autor diz:

[...] no ritmo atual de produção, os chamados recursos não renováveis correm o risco real de se tornarem cada vez mais escassos, quer se trate de recursos energéticos ou de terras aráveis. Por outro lado, as próprias indústrias ligadas às ciências físicas, químicas e biológicas estão na origem de poluições destruidoras ou perturbadoras da natureza. Finalmente, e de modo geral, as condições de vida sobre a terra estão ameaçadas: a escassez de água potável, o desmatamento, o efeito estufa e as transformações dos oceanos em lixeiras são manifestações inquietantes de uma irresponsabilidade geral das gerações atuais em relação ao futuro (DELORS, 2012, p. 65).

Diante das mudanças que ocorrem no mundo, em função do processo de globalização, há a necessidade de que se pense novas formas de agir diante das perspectivas citadas por Delors, com a finalidade de encontrar meios que possam viabilizar mudar a realidade citada pelo autor.

Nesse sentido, torna-se importante o papel e a função social da escola, espaço que pode contribuir para a formação intelectual dos alunos para que eles possam ter compreensão da realidade que se apresenta. Por esse motivo, ser importante a figura do professor no sentido de ensinar aos jovens alunos a compreender a realidade e também questioná-la.

Segundo Kenski, Apud Castro e Carvalho, (2001), o professor leva os alunos a descobrir o sentido das coisas consideradas pontualmente importantes no presente e suas variações em outras épocas, a estabelecer relações entre tudo que veio antes e o que virá em termos de construções científicas e sociais.

Para isso, a estrutura de formação do professor deve incluir disciplinas que tenham teorias e conceitos relativos a condição humana para que o mesmo possa desenvolver, além dos conhecimentos científicos para os alunos, também conhecimentos humanos.

Antônio Severino opina sobre a formação do professor:

[...] quando se fala da formação do educador, no entanto, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente uma formação humana em sua integralidade. (SEVERINO apud LAZZARI, p. 75).

Cumprido, assim, retornar mais uma vez ao conceito denominado de reflexão crítica, quando se fala da necessidade de o professor ter também conhecimentos conceituais e teóricos sobre formação humana.

São esses conhecimentos que vão servir de suporte para que o professor possa articular as suas atividades pedagógicas com a finalidade de contribuir para o

desenvolvimento humano dos sujeitos com a finalidade de fazê-los compreender que é necessário a modificação de suas posturas, não só relacionada ao desenvolvimento humano, que envolve os recursos naturais da terra, mas também ao desenvolvimento humano que envolve as diversas relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

É nessa perspectiva que se pode construir uma sociedade mais consciente a partir da contribuição da educação. É ela quem vai dar o suporte que pode desencadear atividades pedagógicas no sentido de promover as mudanças e transformações esperadas por todos.

Para Delors (2000), a educação deve, de fato, fazer com que cada um tome nas mãos o seu destino e contribua para o progresso da sociedade em que vive:

[...] considerando o ponto de vista aqui adotado, é em todos os seus componentes que a educação contribui para o desenvolvimento humano. Contudo, esse desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender melhor a si mesmo e aos outros e, assim, a participar da obra coletiva e da vida em sociedade (DELORS, 2012, p. 67)

A abordagem de desenvolvimento humano, nessa perspectiva, além de estar relacionada com os recursos naturais, com o propósito de estabelecer o equilíbrio da natureza, está relacionada também diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades.

Nesse sentido, é necessário que se avance além do viés puramente econômico e se considere outras características, como: sociais, culturais e políticas que terminam por determinar a qualidade da vida humana.

É nesse contexto que se coloca o papel a ser desenvolvido pela escola e pelos educadores: Criar condições para que as crianças e adolescentes tenham oportunidades de desenvolver suas capacidades e ao mesmo tempo possam ampliar sua compressão da realidade com o propósito de se inserir nas relações sociais de forma mais acentuada.

Dessa forma, a escola terá condições de cumprir com a sua principal função: contribuir para que o jovem desenvolva de forma plena o exercício da cidadania.

Pires e Pires (2015, p.132) afirmaram:

A educação deve atuar, portanto, no processo de construção da cidadania, num crescente reconhecimento da igualdade de direitos, e a escola é o espaço onde se concretizam as aprendizagens do reconhecimento da pluralidade, da

convivência com a diversidade e do respeito às diferenças, e uma das responsabilidades da escola, além da obrigação do atendimento à diversidade e a diferenciação, assegurar o direito à individualização, ou da construção consciente de si mesmo. (PIRES E PIRES, 2015, P.132)

Para isso, é necessário pensarmos em desenvolver projetos e políticas públicas voltados a atender os sujeitos carentes das necessidades citadas e tudo deve começar pela educação dentro da escola. É nesse espaço, no qual se desenvolve a educação, uma das atividades básicas da sociedade humana, que o indivíduo é integrado a sociedade e ao grupo social em que vive.

No sentido de dar respostas ao conjunto das suas missões, conforme Delors, (2010, p.73), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que, segundo ele, ao longo de toda vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes”.

É nesse contexto que se deve inserir a criança e o jovem para que passem desde cedo pelo processo de socialização, visando o desenvolvimento de suas potencialidades e ao mesmo tempo contribuir para o seu desenvolvimento humano.

Segundo Delors (2012), a educação não deveria servir apenas para fornecer pessoas qualificadas para o mundo da economia, como já foi citado, não deveria destinar o ser humano para ser apenas um agente econômico, mas como um fim último do desenvolvimento.

Sobre isso, Delors diz:

Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, a visão fundamental humanista da educação, a exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e as verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de culturas. Mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial da atualidade, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo da vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa humana (DELORS, 2000, p. 69).

Por ser um bem cultural, cabe, então, a educação, ou seja, a escola, desenvolver trabalhos e projetos de forma conjunta no qual toda equipe pedagógica juntamente aos professores, estejam engajados no sentido de inserir recursos e materiais pedagógicos que possam viabilizar e melhorar a prática pedagógica do professor em sala de aula, com o propósito de envolver os alunos em trabalhos que viabilize o desenvolvimento de práticas sociais.

Nessa perspectiva, é possível planejar, organizar e executar um trabalho pedagógico para que a escola crie condições para o desenvolvimento pleno do aluno, em termos de cidadania. Por esse motivo, é importante que o professor tenha um perfil reflexivo e crítico com o claro objetivo de fazer com que o aluno aprenda, desenvolva-se de forma individual e coletivamente.

Que essas dimensões sejam materializadas através de uma prática pedagógica curricular bem articulada e de acordo com a realidade do estudante.

É nesse contexto que a educação escolar deve ser colocada: contribuir para a formação do aluno, na sua mudança e transformação, adquirindo valores como a aquisição da moral, da ética, dos bons costumes e da cidadania para toda vida.

Morin citando Durkheim, diz:

O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda vida. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência por toda vida (MORIN, 2010, p. 47).

Nesse sentido, cabe ao educador o papel primordial de contribuir para o crescimento intelectual e a transformação do jovem estudante, dotando-o de todos os conhecimentos necessários para que possa incorporar a sapiência por toda vida.

É dessa forma que o professor deve desenvolver a sua prática pedagógica curricular, visando a mudança e a transformação do aluno, contribuindo para que o mesmo adquira conhecimentos valorativos como a aquisição da moral e da ética.

Nesse sentido, Sérgio Vasconcelos comenta:

[...] pensamos que é preciso construir uma ética que não se paute apenas pelo olhar unilateral dos professores, mas que promova uma concepção institucional que releve o processo dialético de interação entre professores e alunos, dando destaque ao desenvolvimento humano, dentro de uma relação de respeito mútuo (VASCONCELOS, 2003, p. 468).

É nesse contexto, em que há um processo de interação entre professores e alunos que se deve valorizar a importância e o papel da escola e do educador, na busca do respeito mútuo entre ambos.

O mesmo autor assim se posicionou sobre esse tema:

A psicogênese do desenvolvimento humano nos mostra que é nas relações com os adultos, nas relações entre as próprias crianças, nas representações simbólicas e na tomada de consciência das regras que o sujeito, pouco a pouco, vai construindo suas relações de respeito pelas outras pessoas (SERGIO, 2003. p. 476).

Nesse sentido, a escola deve estar pronta e preparada para assumir o seu papel social, dando também ao professor os requisitos necessários para que ele atue como um agente transformador de realidades, através de uma prática pedagógica que seja capaz de contribuir para que os alunos tenham a compreensão do que significa a condição humana, conceito pouco utilizado em sala de aula por parte de uma grande maioria de educadores (MORIN, 2010).

Para Morin (2010), tudo isso é bastante ignorado no nosso sistema educacional. Para ele, as ciências baseadas apenas no cálculo ignoram a humanidade do sentimento. Segundo ele, é preciso rearticular a ideia da disciplina em outros contextos. A ideia é promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura da humanidade e da filosofia.

Nessa perspectiva, o educador deve estar voltado para desenvolver sua atividade pedagógica com a finalidade de envolver o seu aluno no aprendizado do que significa a condição humana. Nesse sentido, é preciso que o educador redefina sua relação com os alunos, com os currículos, com as disciplinas e com a avaliação.

Dessa forma, percebe-se o quanto é importante a ação pedagógica do professor através de uma ação reflexiva e crítica, com o claro propósito de criar conceitos que ajudem a solucionar problemas que são vivenciados na educação, desbravando o campo problemático que afetam e influenciam na sua ação pedagógica.

Ibernón avalia:

É de se supor o professor receber uma fundamentação psicopedagógica para afrontar os problemas que surgem para poder construir posteriormente os novos conceitos didáticos na hora de elaborar o currículo adequado aos alunos, considerando o contexto social, cultural, onde estão inseridos. (IMBERNÓN, 1994, p. 50).

De posse da fundamentação teórica sugerida por Imbernón, o professor tem condições de apreciar e interpretar os resultados e analisá-los com base no que foi ensinado. A finalidade é descobrir por qual motivo o aluno não mostra um rendimento adequado e, se preciso for intervir para diagnosticar quais elementos impediram o êxito do aluno.

Nesse sentido, é importante pedir a permissão da psicopedagogia para a atuação da antropologia e da sociologia no auxílio dos alunos, com o propósito de olhar para eles nos seus aspectos cognitivos e afetivos.

É evidente que para cumprir essa tarefa o profissional da educação deve dispor de uma formação consistente em termos conceituais e teóricos nos aspectos de humanidade, como já foi dito, para que possa assegurar qualidade a sua prática pedagógica. Mas nem sempre os professores recebem uma formação que lhes dê sustentabilidade conceitual e teórica nesse sentido.

Antônio Severino comenta acerca do tema:

Os cursos de formação de professores não oferecem subsídios para conhecer com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições históricos-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessa a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto (SEVERINO apud LAZZARI, 2003, p. 77).

Por esses motivos, nem todos os professores são sensíveis aos mesmos acontecimentos ou incidentes (Perrenoud, 2001, p. 42), faltando-lhes, uma formação adequada, dentro de padrões inovadores, com o propósito de quebrar paradigmas, ajustando-se, assim, a novos ensinamentos e novas perspectivas no sentido de mudar e transformar a realidade.

Por essa razão é necessário superar uma visão que entrava o desenvolvimento profissional do professor em sala de aula. Daí a importância de uma prática pedagógica voltada para a reflexão crítica.

Pimenta Moura, citado por Elsa Garrido assim se expressou sobre esse assunto:

A “reflexão sobre a prática” beneficia-se da interlocução e da partilha também por outras razões. Viabiliza projetos conjuntos, potencializando a introdução de novas práticas na escola e diminuindo os riscos e as resistências inerentes aos processos de mudanças. Transforma a vida escolar ao criar uma “cultura de análise” em que os professores examinam concretamente suas práticas intelectuais e sociais (PIMENTA e MOURA apud GARRIDO, 2000, p. 138).

Ao examinar suas práticas intelectuais e sociais, o professor é capaz de atuar nos padrões propostos por Imbernón, quando ele propõe uma formação psicopedagógica para o professor, que envolva diversos conhecimentos como a antropologia, a sociologia etc., caracterizando, assim, uma interdisciplinaridade, um conhecimento mais abrangente para atuar em sala de aula, contribuindo, assim, para solucionar diversos problemas que envolvem o processo de ensino.

Nesse sentido é importante que o educador, em seu desenvolvimento profissional busque meios para que possa se atualizar, tendo em vista obter um melhor desempenho na sua prática didático-pedagógica em sala de aula, no sentido de, através do diálogo e da interação com os alunos, desenvolver a educação de forma mais crítica, mais participativa e mais integradora, com o propósito de auxiliar o aluno a evoluir dentro de seu pensamento crítico e reflexivo (SERGIO apud LAZARI, 2003).

Para esse autor, é dessa forma que se deve dar o debate a respeito das regras estabelecidas em todas as situações. A ideia é fazer com que as crianças e os adolescentes, através da evolução crítica de seus pensamentos, tenham consciência plena de suas ações no que diz respeito às regras que são estabelecidas. É evidente que essas regras dizem respeito a todo um contexto de desenvolvimento social no qual estão inseridos os sujeitos.

Nessa perspectiva o autor se refere a dois aspectos, assim citados por ele:

[...] um diz respeito à necessidade de compreendermos as relações entre a construção do pensamento e a internalização das regras sociais pelas crianças e adolescentes no contexto educacional contemporâneo. O outro, a contribuição que os educadores podem e devem dar a formação do aluno, solicitando, por meio da ação reflexiva, a tomada de consciência sobre o respeito as regras de funcionamento das instituições e da sociedade (SERGIO apud LAZARI, 2003, p. 468).

Nesse sentido, torna-se importante e fundamental um trabalho interdisciplinar, por parte do professor, que envolva aspectos antropológicos, sociológicos e também sociolinguísticos que sejam capazes de oferecer ao aluno auxílio pedagógico, tendo o cuidado de levar em consideração as características individuais de cada um. A finalidade é lançar um olhar imparcial, humano, que humanize e agregue, que acolha e que também possa contribuir para desvendar o que muitos querem ou desejam.

É nessa perspectiva que será possível, através de um processo educacional, construir valores que possam contribuir para o desenvolvimento do pensamento das

crianças e dos adolescentes em relação ao respeito as regras de funcionamento das instituições e da sociedade.

Nesse sentido, cabe ao professor, se utilizar de seus conhecimentos epistemológicos para que possa atuar como um agente de valores da sociedade. (KENSKI, Apud Lazzari 2001). Para essa autora, o professor é um comunicador, um formador de opiniões, hábitos e atitudes. A autora opina sobre o professor ser um agente de valores:

O papel do professor como agente de valores é uma construção pessoal e original. Esses valores pessoais resultam de um conjunto de fatores que envolvem, entre outros, a competência do docente para ensinar determinada disciplina, sua maneira de se relacionar com os alunos nas situações de sala de aula e sua postura como pessoa e como profissional, aberto (ou não) ao diálogo e à descoberta de novos caminhos para o ensino e aprendizagem (sua e de seus alunos). Cada professor tem sua maneira específica de agir (logo identificada pelos alunos) e de se comunicar. Estas especificidades da ação do docente se refletem- com maior ou menor intensidade- nas reações e comportamentos dos alunos em relação ao próprio professor, a disciplina ensinada, aos colegas, a escola como um todo e aos demais professores (MOREIRA, 2001, p. 105).

Segundo ainda a autora, esses valores se reproduzem e marcam os alunos, em muitos casos, com aprendizagens mais significativas do que as próprias informações apresentadas na disciplina. Para ela, na área social, cabe ao professor o papel de criação de ambiente social favorável à comunicação interpessoal, procurando formas de integração grupal e da formação da comunidade de aprendizagem, buscando, com isso, formas de socialização entre os diferentes sujeitos.

Mário Sérgio explica sobre formas de integração grupal:

Quando falamos em agrupamentos sociais estruturados falamos em grupos sociais. Estes grupos caracterizam-se por terem: um objetivo, interesses, interação, organização, valores e normas, relações e comunicação, linguagem e uma finalidade comum. Por outras palavras, neste grupo, as interações são organizadas e, essa organização leva a uma distribuição de funções pelos seus membros (VASCONCELOS, 2003, p. 468).

É justamente o que ocorre na escola, que pode ser vista como um grupo social e instituição no qual é estabelecida um conjunto de normas e de procedimentos padronizados que são valorizados pela sociedade e que tem como principal objetivo a socialização do indivíduo, levando-o ao conhecimento de determinados aspectos da cultura.

Dessa forma, é importante o papel do professor em sala de aula, por ele ser o agente principal no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, buscando, com isso alcançar os objetivos que foram elaborados pela comunidade escolar, através de planejamentos e organização que se deram entre os sujeitos.

4.3 DIMENSÃO SOCIOLINGÜÍSTICA

Assim como é importante ter conhecimentos nos aspectos antropológicos e sociológicos, é de fundamental importância também que os professores tenham noções de conhecimentos dos aspectos sociolinguísticos para que possam atuar em sua prática pedagógica cotidiana com muito mais consciência profissional. É o denominado conhecimento das dimensões psicopedagógicas sugeridos por Imbernón.

Para isso é necessário que os professores tenham tido uma excelente formação, tanto inicial como continuada, e que dominem os saberes conceituais e teóricos necessários para orientar os alunos, quando é exigido deles leitura e interpretação textual nas diferentes disciplinas.

As dificuldades sentidas pela maioria dos jovens estudantes são recorrentes na maioria das escolas, quando os alunos são chamados a cumprir tarefas de leitura e interpretação de texto, o que gera um certo desconforto por parte do aluno que não consegue acompanhar o ritmo necessário para a compressão daquilo que ele lê.

Stela Miller comenta sobre o tema:

[...] consideramos, em acréscimo, que a leitura de um texto exige que o leitor dê conta não apenas daquilo que está registrado na superfície do texto (informação visual colhida pelos olhos), mas principalmente, daquilo que subjaz a tal superfície. Em outras palavras, é preciso considerar não só a estrutura de superfície pelo qual um texto escrito se organiza, mas também a sua estrutura profunda (Smith, 1999) que contém os elementos não visuais presente na situação interativa instaurada pelo texto e que permite que o leitor elabore para o escrito um significado. (MILLER apud LAZARI, 2003, p. 336).

Para a autora, fazendo uma reflexão da sua fala, ler, portanto, não pode restringir-se ao decifrado de um texto. Segundo ela, é preciso que se tenha outros conhecimentos que extrapolam o nível da decifração por parte do estudante. Citando Foucault ela disse que ler é “uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos” (FOUCAMBERT, 1994).

Stella enfatiza as relações da leitura completa:

Uma negociação de tal ordem requer a leitura de textos completos, verdadeiros (Jolibert,1994; e Foucambert,1994), com os quais o aluno possa interagir, levantando hipóteses sobre sua significação e respondendo às perguntas daí surgidas, numa perspectiva de leitura que se pode denominar textual-interativa (Koch e Travaglia,1991), pela qual o texto é considerado o “meio pelo qual a língua funciona” (p.83). Visto dessa óptica, o texto é o elemento concreto (a fala ou o impresso sobre um suporte qualquer) pelo qual são estabelecidas as interações entre o produtor-falante/ escritor- e o ouvinte/leitor de textos (MILLER apud LAZARI, 2003. p. 337).

Diante do que foi exposto pela autora, percebe-se que ler e interpretar um texto não é uma tarefa tão simples, já que os requisitos para que se obtenha uma proficiência em leitura e interpretação são bastantes complexos por exigir da parte do aluno conhecimentos que envolvem fundamentos linguísticos. Fundamentos esses que estão relacionados ao conhecimento de gramática, que envolvem o jogo entre tempos verbais, as figuras de linguagem, as escolhas lexicais etc. (Stela Miller 2003), o que torna a tarefa do aprendizado extremamente difícil em função da dificuldade que os alunos encontram para assimilar o conhecimento relacionado a prática de leitura e interpretação de texto.

Nesse sentido, e em uma ampliação de dificuldades ainda maior para muitos estudantes, na leitura e interpretação de textos, vejamos a observação que Kleiman (1997) faz sobre a obrigatoriedade de se ter o conhecimento prévio para a leitura de um texto na sua totalidade:

A autora classifica esse conhecimento em três dimensões, ditas assim por ele:

Linguístico, que possibilita ao leitor compreender diferentes textos, conforme a estruturação linguística, conhecimento textual, isto é a capacidade de o leitor (...) ter o conhecimento e interagir com diferentes tipologias textuais. O conhecimento do mundo. Formular hipóteses sobre os sentidos do texto (KLEIMAN apud LAZZARI, 2003, p. 16).

Como se observa, interpretar e ler um texto seguindo o pensamento do autor requer um amplo conhecimento em termos linguísticos, além de outros, o que traz serias dificuldades para o aprendizado do aluno, que muitas vezes fica comprometido em razão da amplitude das dimensões colocadas pelo autor.

Diante disso, o que se percebe nas escolas é que os alunos, que de alguma forma não conseguem acompanhar o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ato de ler e escrever passam a sofrer um processo de preconceito social de seus

próprios colegas e até mesmo de alguns professores, por não saberem se expressar na forma escrita, como o padrão culto da língua exige.

Os Parâmetros Curriculares alertam que:

Muitas vezes esse tipo de dificuldade com relação aos processos de aprendizagem da escrita é consequência de malsucedidas experiências anteriores. Por isso investir na mudança de postura do aluno. Diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar o trabalho da escrita com suas características mais urgentes (BRASIL, 1999, p. 16).

Ao reconhecer que as dificuldades sentidas pelos alunos em relação a aprendizagem da escrita é consequência de malsucedidas experiências anteriores, Os Parâmetros Curriculares sugere investir nas mudanças, da postura dos alunos, dando a impressão que essa solução seria suficiente para que eles superem as barreiras de dificuldades quanto a leitura e a escrita. Contudo, não é tão simples superar as dificuldades que se apresentam, principalmente diante de realidades tão distintas na sala de aula composta por alunos oriundos de várias camadas sociais. Esse documento destaca:

Crianças que vem do meio rural para a urbano. Há uma transição. Nesse momento, é importante a figura do professor, no sentido de contribuir para que o educando tenha conhecimento das variações que existem em nossa língua. É interessante que a escola crie condições para desenvolver atividades, no sentido de proporcionar ao aluno diferentes ocasiões de uso da língua (PCN, 1998).

Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento dos aspectos sociolinguísticos que envolvem as diferentes variedades linguísticas para que possa contribuir com o educando em relação a essas variáveis. Esse conhecimento, por parte do professor, vai proporcionar a ele a compreensão no sentido de interpretar os possíveis “erros” cometidos pelos alunos na escrita.

Tem como objetivo elaborar um trabalho mais específico com a finalidade de melhorar a aprendizagem do aluno. Para isso, é importante que o educador volte sua atenção para as necessidades do educando, conhecendo a realidade linguística e social dele e suas limitações, que na maioria das vezes são bastantes acentuadas no sentido de aprender a ler e a interpretar textos face a complexidade que lhes são apresentadas, causando, com isso, muitas vezes, o denominado preconceito linguístico por parte de seus colegas e até mesmo de alguns educadores que não

estão devidamente preparados para lidar com a situação, levando muitos alunos a abandonar os seus estudos.

Sobre o preconceito linguístico, Bagno declara que:

O preconceito linguístico é uma forma de preconceito social. Até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação, reconhece a existência do preconceito linguístico e os prejuízos que acarreta na sala de aula (BAGNO, 2005, p. 41).

Diante dessa situação, é importante a postura do professor com um perfil de reflexividade, que procure estreitar uma relação com os alunos, buscando colocar em prática uma postura mais humanizada com a finalidade de compreender as dificuldades sentidas pelos alunos no momento em que é solicitado a desenvolver uma atividade que envolve leitura e produção de texto, atividade que aborda conhecimentos de gramática, de diferentes tipologias textuais, nem sempre do conhecimento dos alunos.

Por esse motivo, cabe ao professor refletir sobre as razões pelas quais os “erros” dos alunos são recorrentes. Observar o que está sendo feito, ou não, no sentido de encontrar, através de sua mediação, meios pedagógicos que possam contribuir para solucionar ou diminuir as ocorrências dos “erros”

Bortoni exemplifica sobre as ocorrências dos “erros” por parte dos alunos:

A identificação social do perfil do aluno, facilita o trabalho na sala de aula, porém esse trabalho só é facilitado se o profissional da educação for dotado de conhecimentos sociolinguísticos, aí, sim, o trabalho pode ser facilitado, do contrário os “erros” vão se tornar cada vez mais acentuados (BORTONI, 2005, p. 54).

Para que os possíveis “erros” dos alunos não se tornem cada vez mais acentuados é preciso que se pense no perfil do professor que se precisa formar, para que ele, através dos conhecimentos adquiridos em sua formação, possa desenvolver em seus alunos a capacidade de leitura, que envolva os diferentes gêneros textuais, dando, assim, ao educando, a capacidade de construir sua autonomia para que possa compreender o mundo e a realidade que estão ao seu redor.

É um momento de construção de significados tanto para o aluno que aprende, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e o professor que desenvolve a sua capacidade profissional. Para isso, a formação do educador tem que estar voltada para desenvolver nos seus educandos a capacidade de conseguir se tornar um leitor em condições de dar sentido ao que ler.

Nesse contexto, segundo Stela Miller Apud Lazari (2003), a escola deve objetivar a formação do aluno leitor inserida no contexto de uma educação que vise ao desenvolvimento da autonomia como já foi dito e também do espírito crítico do aprendiz:

A escrita, como um objeto sociocultural, veicula todo o contingente de fatos, ideias, debates, confrontos, ideologias, normas, enfim toda dinâmica que supõe a vida em sociedade, e tudo isso pode ser disponibilizado ao leitor por meio de variados tipos de textos e de suportes materiais adequados às distintas finalidades que cumprem. Nessa perspectiva, ser leitor significa desempenhar um papel ativo na apropriação dos instrumentos de análise crítica da realidade circundante e na objetivação/produção de novos instrumentos que lhe permitam uma intervenção, também crítica nessa realidade (MILLER apud LAZZARI, 2003, p. 337).

A preocupação com as questões do ensino que envolvem a prática de leitura e produção de texto deve motivar o professor a pensar na construção de uma prática pedagógica capaz de possibilitar aos alunos uma verdadeira reflexão sobre a leitura e a escrita com a finalidade de focalizar os mais variados tipos de texto que lhes dará condições de desenvolver um pensamento crítico sobre o mundo que o cerca.

Para isso é necessário que se leve em consideração as dificuldades pelas quais os alunos passam cotidianamente no processo de aprender a ler e a escrever. Nesse aspecto, as práticas de leitura e de escrita devem ser mediadas por professores capacitados com a finalidade de oferecer a todos os alunos, de forma indistinta, as mesmas condições de aprendizagem.

Sobre esse assunto assim se expressou Stela Miller:

Refletimos sobre a importância de fazer do ensino de leitura uma oportunidade de trazer a todos os alunos, sem distinção, o conhecimento das práticas sociais de leitura, de modo a que todos tenham igual acesso aos bens culturais disponíveis nos mais diferentes suportes materiais em que o escrito está contido, democratizando, com isso, os meios pelos quais o aluno possa se constituir realmente em leitor autônomo e competente, e que saiba usar a leitura como um instrumento importante para o exercício de sua cidadania (MILLER apud LAZZARI, 2003, p. 340).

Podemos então dizer, que a formação da cidadania por parte do aluno passa por um longo processo, no qual a escola e o professor têm papéis fundamentais nessa formação. A escola, que oferece o espaço e o tempo, e o professor, que oferece o seu conhecimento profissional.

Nesse sentido, e diante do que foi exposto nas dimensões antropológica, sociológica e sociolinguística, podemos dizer que o perfil do professor preparado para o ensino não é só o que tem conhecimentos do conteúdo, mas o que tenha

conhecimentos de um conjunto de saberes, que envolva a técnica e habilidades para atuar de forma consciente e coerente de acordo com a realidade de cada aluno.

Por esse motivo, é de fundamental importância as dimensões colocadas, que pela sua relevância devem fazer parte da ação pedagógica de todos os professores, servindo de suporte para o que se propõe a educação: formar alunos com um perfil crítico, construtivo e participativo e que tenham consciência do papel social que vão cumprir na sociedade.

Nessa perspectiva, compreende-se a importância de uma prática pedagógica no interior da sala de aula como currículo em ação, que Sacristán(1998) denomina de “expressão de valores e de intenções”, que por sua vez, exigem do professor, ao longo de sua trajetória profissional, uma análise crítica da sua própria prática, através do processo ação-reflexão, reflexão-ação de sua prática educativa, capacitando-o, assim, a ser capaz de lançar um olhar reflexivo e crítico sobre as questões que envolvem o espaço da escola e da sala de aula, contribuindo para as mudanças e transformações que se fazem necessárias na realidade social.

Sobre o assunto Padilha (2000), afirmou:

O papel do educador consciente e progressista tem sido o de testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. (PADILHA,2004, P.103)

Dessa forma, adotando uma postura de amorosidade e tolerância, o professor estará criando condições para desenvolver nas crianças e jovens a capacidade de conviver com os contrários, sem que para isso tenham que recorrer a indisciplina e a violência, elementos que têm contribuído para a exclusão de muitos alunos da sala de aula.

Padilha afirmou:

A possibilidade e a luta permanente pela inclusão social, a formação visando a cidadania de crianças, jovens e adultos, bem como uma ênfase na oferta de espaços, de equipamentos e de serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem compartilhados e partilhados com as atuais e futuras gerações, são perspectivas que podem contribuir para a diminuição da indisciplina e da violência nas escolas. (PADILHA,2004, P.92)

Nesse contexto, enfatiza-se a importância sobre o conhecimento dos fundamentos sociológicos e antropológicos por parte dos professores, que certamente, darão suportes conceituais e teóricos para que possam desenvolver suas práticas pedagógicas na dimensão da pedagogia do conflito, (Padilha,2004), formando, segundo este autor, seres capazes de lidar com as situações adversas e opiniões contrárias/diferentes, aprofundando e exercitando, segundo ele, o exercício democrático, numa perspectiva crítica.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho apresenta aspectos de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, prevalecendo, no entanto, o aspecto qualitativo. Conforme Minayo, (1988, p.25-26), “o método qualitativo é adequado aos estudos de história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas.”

Segundo ela, “a pesquisa é um labor artesanal, que se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições e teorias”.

Para a elaboração deste trabalho, foi preciso, em um primeiro momento, realizar um levantamento bibliográfico referentes às diversas fontes, que incluiu livros, artigos e legislação, cuja finalidade foi investigar obras de referência que considerassem o Projeto Político Pedagógico como norteador do desenvolvimento das atividades de planejamento e organização do ensino nas escolas e também da prática do professor.

A finalidade de recorrer ao exaustivo levantamento, foi complementar as informações teóricas com as informações da pesquisa de campo com fins de análise para o objeto estudado.

Antes da aplicação do questionário e de definir o número dos sujeitos informantes foi necessário realizar reuniões preliminares com os professores que iam responder as questões da pesquisa. A proposta foi debater e discutir com os

professores o tema e os objetivos do estudo, para que fossem feitas análises prévia da opinião deles sobre a temática. O debate e a discussão sobre o tema referente ao Projeto Político Pedagógico, foram bastante produtivos, pois ensejou opiniões diversas sobre o documento, o que terminou sendo um elemento facilitador de aproximação com os respondentes.

5.1 LÓCUS E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após o contato com os professores, e conhecendo o local em que eles desenvolviam suas atividades, foi dada, de forma efetiva, o prosseguimento à pesquisa de campo com a aplicação dos questionários.

Antes de enviar o questionário de forma definitiva aos respondentes, foi escolhido um grupo de participantes com o propósito de testar as questões formuladas.

Os professores que formaram o grupo dos informantes foram constituídos por 31 respondentes, sendo dezoito pertencentes ao Centro Educacional José Maria de Aguiar Filho, no município de Monte Alegre, região agreste, e nove pertencentes à Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima, na zona norte de Natal. Os demais professores, em um total de quatro são oriundos da Escola Estadual Clara Camarão, da Escola Estadual Presidente Café Filho, da Escola Municipal Eurípedes de Aguiar e da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo, com um respondente de cada local. A pesquisa foi realizada entre maio e junho de 2017.

5.2 O INSTRUMENTO DA PESQUISA, COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS

O instrumento para a coleta de dados, foi um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, que foi enviado para os 31 respondentes através de e-mails por meio de formulário do Google com um total de vinte e sete questões, visando realizar as entrevistas.

Para Bogdan e Biken (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Por ter se tratado de uma pesquisa via e-mail, não foi uma tarefa tão simples assim, já que foi necessário contar com a “disponibilidade’ de cada professor, para que se pudesse obter as respostas formuladas no questionário, o que fez com que o mesmo fosse enviado mais de uma vez, ocasionando um certo atraso para que se pudesse analisar os dados.

Após a coleta de dados, o passo seguinte foi realizar o tratamento, tomando-se como base a análise de conteúdo, (codificação/categorização), cujo objetivo foi a busca do(s) sentido(s), seguindo, assim, o itinerário sugerido por Bardin (2010), iniciando por uma pré-análise rigorosa seguida da exploração do material, discussão e inferência das informações coletadas.

Bardin (2010) resume o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo ao explicar que o termo é: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Indicadores, segundo ela, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Foi utilizado também a análise descritiva apoiada na estatística básica, fornecida pelo software Modalisa 6.0 para sistematização dos dados.

O primeiro objetivo específico se volta para caracterizar os professores, sujeitos envolvidos no estudo. As questões para esse fim, se referiram a localizar as escolas e o perfil dos 31 professores.

5.2.1. AS ESCOLAS E OS INTEGRANTES DO ESTUDO

Em relação às escolas e aos informantes temos uma maior concentração, (18) professores do Centro Educacional José Maria de Aguiar Filho (CEJMAF), seguido da Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima (EMPTPL), com nove professores informantes. Na categoria *outras escolas* temos um único professor por escola em razão da pouca inserção do pesquisador e mesmo falta de tempo para realizar a pesquisa de maneira mais incisiva nessas escolas. A predominância da primeira se dá em razão desta ser a escola em que o pesquisador atua, tendo sido

possível uma discussão fundamentada com os professores sobre a pesquisa, seus objetivos e a importância desta para a própria escola.

Tabela 1 – Escolas e Informantes

Escola	Quantidade de professores	(%)
Centro Educacional José Maria de Aguiar Filho	18	58,1%
Escola Mun. Profª Terezinha Paulino de Lima	9	29,0%
Outras escolas	4	12,9%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

6. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA VISÃO DOS PROFESSORES: o estudo empírico.

Neste capítulo será apresentado os resultados da pesquisa empírica envolvendo 31 professores das escolas do Ensino Fundamental, acima apresentadas. Trata-se de dados originais, ocasião em que foi dada voz aos professores e professoras para que se posicionassem a respeito do PPP, a contribuição desse documento na vida escolar e nas atividades inerentes ao processo ensino aprendizagem. Os seis itens que seguem referem-se aos objetivos específicos formulados.

6.1. QUEM SÃO OS PROFESSORES? Caracterização sócio profissional.

Tabela 2 – Caracterização dos professores

Gênero	Quantidade de professores	(%)
Masculino	12	38,7%
Feminino	19	61,3%
Estado Civil	Quantidade de professores	(%)
Casado (a)	17	54,8%
Solteiro (a)	10	32,3%
Divorciado (a)	2	6,5%

União estável	2	6,5%
Curso de graduação	Quantidade de professores	(%)
Magistério	1	3,2%
Graduação	9	29,0%
Especialização	17	54,8%
Mestrado	4	12,9%
Curso de graduação	Quantidade de professores	(%)
Matemática	6	20,0%
Ciências Biológicas	5	16,7%
Língua Portuguesa	4	13,3%
Pedagogia	4	13,3%
Artes	2	6,7%
Geografia	2	6,7%
Língua Inglesa	2	6,7%
Química	2	6,7%
Educação Física	1	3,3%
História	1	3,3%
Letras Espanhol	1	3,3%

Escola	Tempo médio de ingresso como docente na rede pública
Centro Educacional José Maria de Aguiar Filho	18 anos
Escola Mun. Profª Terezinha Paulino de Lima	11 anos
Outras escolas	12 anos
Todos os participantes	42 anos

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

*Seis participantes não informaram o ano de ingresso

Predomina professores pertencentes ao gênero feminino, uma realidade na escola de ensino fundamental, que nesse caso, pode ser considerado expressivo a presença de mulheres nas salas de aula desse nível de ensino que, por vezes torna-se ainda próximo da totalidade. Esse fenômeno da maior presença de mulheres no magistério do ensino fundamental pode ser observado, na atualidade, no ingresso destas nos cursos de pedagogia, em todo o país.

Esse é um fato recente. A docência tem se configurado com maior atratividade para uma clientela feminina que passa a ver, o ensino fundamental, uma alternativa de vida profissional. Trata-se de uma outra visão do magistério como carreira

profissional por esta representar um conjunto de vantagens face a outros campos de inserção profissional, hoje em desvantagem.

O magistério da Educação Básica conta com plano de carreira, contrato com estabilidade (quando se trata do maior empregador ser a rede federal, estadual ou municipal); piso salarial, contrato em tempo parcial possibilitando que os professores acumulem contratos e benefícios como duplas ou triplas aposentadorias. Aliás, 90 % dos professores desse nível de ensino (exceto os federais) têm mais de um vínculo empregatício e alguns chegam a ter três.

A esse respeito cabe uma crítica: por que razão os professores estaduais e municipais não gozam do mesmo status e benefícios atribuídos àqueles da rede federal de ensino, em nível básico? Esses têm privilégios inexplicáveis quando o coletivo dos professores é nacional, a fonte do financiamento é a mesma, o país é o mesmo e, o mais grave: a população vive nos municípios, cabendo a eles atender à população com as políticas públicas garantidas pela Constituição Federal: o direito à escola, à saúde, à segurança pública, gratuitas e de qualidade.

No caso da educação a discriminação dada aos professores não federais é exorbitante, fator que explica, também, os alarmantes resultados da educação básica entregues a 80 % da população usuária das escolas estaduais e municipais, em detrimento do mínimo atendimento da esfera federal. Até quando o país irá manter essa absurda dicotomia é uma boa questão. Até quando esse tema manter-se á invisível nas agendas dos representantes do povo é, também uma triste questão. Esse é um tema que exige maior aprofundamento para que se possa propor mudanças urgentes inclusive na leitura e interpretação do nosso marco regulatório: Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Embora pouco mais da metade dos professores formada por casados (as) é expressivo o número dos solteiros, um certo indicador da jovialidade destes ou mesmo um sinal das mudanças nas opções de vida que altera a habitual estrutura da sociedade.

Em relação ao ano em que os professores ingressaram na rede, quatro afirmaram ter ingressado no período anterior à 1996, sete ingressaram entre 1996 e 2004, nove afirmaram ter entrado entre 2005 a 2009 e cinco entre 2010 a 2015. Cinco não responderam. Interpretando essas informações, percebe-se a existência de

muitos professores com experiência profissional na área da educação, o que Libâneo (1994) associa ao que poderia ser esperado: a obtenção, pela experiência acumulada, de uma sólida formação teórico-prática do coletivo docente. Certamente que mais anos numa atividade profissional não garante solidez e competência no exercício de num métier. No entanto, pouco tempo de vivência numa profissão também não se logra grande autonomia, via de regra. O presente estudo não se voltou para aprofundar esse dado, embora concordemos com os argumentos apresentados por Libâneo e outros muitos pesquisadores.

As respostas dadas em relação à formação acadêmica, estão diluídas nas diferentes disciplinas de atuação de cada um: Artes, que se juntou à Artes plásticas, teve como formação dois professores; Ciências Biológicas, cinco professores; Geografia, dois; História, um; Letras Espanhol, um; Língua Inglesa, dois; Língua Portuguesa quatro; Matemática, seis; Licenciatura Química, dois e uma resposta referente à formação em Licenciatura plena em Enfermagem.

Quanto à formação pós-graduada mais da metade possui curso de especialização (54,8%) e quatro (12,9%) de Mestrado, revelando um número significativo de professores com titulação nesse âmbito na formação continuada, por vezes motivados pelas vantagens salariais prescritas no plano de cargos da profissão ou mesmo na busca por ascender para o magistério em nível superior, o que tem sido muito frequente.

Pode-se observar pelo espaço de tempo de conclusão da graduação, que a grande maioria tem experiência de muitos anos de profissão como educador: sete professores (22,6%) concluíram a graduação anterior à 1999; oito (25,9%) de 2001 a 2009; dez (32,4%) de 2005 a 2009 e apenas seis educadores (19,3%) de 2010 a 2014.

Além da graduação e da Pós-Graduação, observa-se, também, que é variada a formação continuada deles o que, de certa maneira se configura como professores com amplos perfis favorecendo o conhecimento de um grupo diversificado que emite sua impressão a respeito dos temas abordados nesse estudo. Além dos treze professores (41,9%) que não responderam essa questão, os demais têm formação em Artes Visuais, Ciências Exatas e naturais e suas tecnologias, Didática do ensino da Língua Portuguesa, Didática Geral, Educação Ambiental, Ensino de Matemática e Português, Ensino Fundamental, Especialização em Orientação Pedagógica, Gestão Escolar, Libras, Psicopedagogia. Trata-se de um quadro expressivo de profissionais habilitados em diferentes domínios da área educacional.

Como já apresentado, anteriormente, o tempo de serviço é um indicador importante na composição da sua trajetória de vida profissional. Detalhando essa informação, constata-se que 23 professores (74,2%) têm mais de dez anos como educador, 4 (12,9%) têm entre seis e dez anos, 3 (9,7%) entre quatro a cinco anos e apenas um (3,2%), de um a dois anos. Esse dado é fundamental quando se busca compreender as afirmações que fazem os professores a respeito do conhecimento deles a respeito do PPP, em suas escolas.

Os dados da tabela 4 retratam uma realidade muito presente nas escolas brasileiras e que aqui também fica revelada: o fato de apenas 22 dos 31 professores estar, no momento da coleta dessa informação, atuando em sala de aula. A mobilidade dos docentes entre as atividades fins (sala de aula) e suas distribuições para outras na gestão, nas equipes pedagógicas, de natureza técnica, quando não são cedidos para cargos fora da atividade profissional, têm sido um agravante da baixa qualidade da educação pública. Podemos até arriscar em afirmar que esse tem sido, junto com as conhecidas greves e paralizações, um dos fatores que maior prejuízo causa às aprendizagens dos alunos. Poucas vezes encontramos análises que correlacionam esses dados (muito presentes e de conhecimento público) com a evasão, a desistência, a desmotivação dos alunos e mesmo dos professores.

Por outro lado, há estudos que tratam do absenteísmo docente (GESQUI, Luiz Carlos, 2008), seja motivado por licença média de curta ou longa duração, seja por outras razões, pesa negativamente para o sucesso escolar dos alunos das redes públicas, notadamente estadual e municipal. Podemos falar de um efeito devastador também para a organização do trabalho pedagógico cotidiano.

Sem querer fazer dos professores vilões ou culpados, a recorrente ausência de professores nas salas de aula exige medidas mais incisivas e qualificadas tanto para garantir o direito dos alunos aprenderem nos 200 dias letivos, quanto para os professores que, via de regra, adoecem em razão do estresse inerente à profissão, muitas vezes resultantes do excesso de carga de trabalho ao se desdobrarem, atuando em mais de uma escola, às vezes nos três turnos do dia.

O mal estar docente (ESTEVE, José, 1999), referente à saúde dos professores tem sido estudado por renomados professores, como Mialaret e outros. Esse e os argumentos aqui abordados exigem serem colocados na pauta dos gestores da educação pública em todos os âmbitos. O Plano Nacional de Educação (2014-2014)

tem, ainda que de maneira insuficiente, destinado uma das suas metas para tratar desse tema.

Tabela 3 – Local onde atua na escola

Local onde atua	Quantidade de professores	(%)
Sala de aula	22	71,0%
Diversos	9	29,0%
Total	30	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

* Diversos: Coordenação pedagógica, sala de leitura, equipe gestora, sala de vídeo e sala de ginásio poliesportivo.

6.2. O PPP E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei nº 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta”

Com base nessa perspectiva, o PPP deve configurar-se em um componente de organização e integração da prática escolar, norteando as atividades desenvolvidas em âmbito escolar. Nesse sentido, ele é um documento fundamental para o desenvolvimento das atividades escolares.

O PPP, quando bem delineado e construído por várias mãos, pode se tornar um instrumento fundamental para o planejamento, organização e execução do ensino. São etapas que exigem a participação de todos em uma perspectiva de diálogo permanente, levando em consideração o aspecto coletivo, Veiga (2000), Vasconcelos (2002), Padilha (2000), Gadotti (2000), aspectos facilitadores para flexibilidade, responsabilidade e autonomia das escolas, numa perspectiva de Gestão democrática, dando condições para que seja possível planejar as atividades escolares de forma descentralizadas e com “autonomia”.

Nesse contexto, procurou-se analisar o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional José Maria de Aguiar Filho (CEJMAF) e da Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima, (EMPTPL) duas escolas de porte Médio, no sentido de

obter informações sobre o que o PPP trata em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Analisando o documento da primeira escola, ficou claro que o mesmo procura enfatizar a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração a elaboração de projetos com a intenção de priorizar o aspecto social, quando da elaboração de seu currículo escolar, que não ofereça somente informações, mas, de fato, construa conhecimentos, que elabore conceitos e possibilite todos aprender, culminando no êxito dos alunos, na consolidação da aprendizagem, levando em consideração, segundo o documento, dois eixos fundamentais: A Base Comum Nacional e a parte diversificada. No primeiro caso, estão os conteúdos obrigatórios para que os alunos tenham um conhecimento mínimo à construção da cidadania e à sistematização do conhecimento; enquanto a parte diversificada contempla a realidade regional/ local, que abrange temas de interesse da comunidade na qual a escola está inserida.

Contudo, a ênfase mais importante que o documento dessa escola dá ao processo de ensino e aprendizagem, é a que se refere aos aspectos dados à formação de alunos proficientes, competentes e atuantes nas áreas de leitura, escrita e interpretação de textos, que os alunos venham se tornar, segundo o documento, disseminadores do conhecimento, formando-se cidadãos competentes e habilitados para dar continuidade às etapas de sua vida escolar.

Quanto à Escola Terezinha Paulino, obteve-se informações diferenciadas em relação a primeira, embora os propósitos sejam os mesmos: educação de qualidade. Segundo o documento analisado, o que mais se destaca (ênfase) é o planejamento que existe para a recuperação da aprendizagem dos alunos, dado o compromisso do educador com esse aspecto. Para o “PPP” dessa escola, a recuperação deve significar uma tomada de decisões no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos. Segundo o documento, a atuação deve estar voltada para os educandos que apresentam mais dificuldades em determinados momentos e conteúdo.

Para isso, conforme o PPP da escola, utiliza-se a metodologia participativa, que contribuirá para que o educador garanta a recuperação durante o processo do ato de ensinar.

Essa metodologia participativa contém vários tipos de recuperação de aprendizagem que incluem: recuperação no processo, através da retomada dos temas estudados; atividades específicas de recuperação que incluem aulas em horários

diferenciados, trabalhos em grupo com alunos que precisam de atendimento mais específico; recuperação da aprendizagem prévias não ocorridas, objetivando trabalhar conceitos básicos que estejam em defasagem na turma.

Conforme o PPP dessa escola, a intenção é (re) direcionar ações que possibilitem o crescimento dos alunos na capacidade deles de assimilar os conceitos e habilidades referentes aos conhecimentos curriculares entre outros.

Outra ênfase abrangente que se faz presente nessa escola em relação ao processo de ensino é que O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Terezinha Paulino parece fornecer subsídios para que os alunos possam interpretar sua realidade e que definitivamente possa ter condições de intervir nela.

Estes são, portanto, os dados referentes aos dois documentos da escola para que possa nos dar resposta, ainda que pouco aprofundadas acerca de um dos objetivos específicos de que trata o presente estudo.

6.3. O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE O PPP

O papel do professor, do aluno e demais agentes da escola é assumido nesse estudo como decisivo para o alcance do processo ensino aprendizagem essência da educação como política pública, responsável pela formação cidadã de seus alunos, alicerçado nos documentos oficiais como a Constituição, LDB, DCN. O Projeto Político Pedagógico, nesse contexto, compõe-se como norteador da gestão escolar democrática.

É, portanto, um documento multidisciplinar que deve revelar a essência do projeto escolar sendo, portanto, compromisso de todos os agentes da educação escolar e na comunidade. Nessa perspectiva, os professores foram priorizados neste estudo por serem agentes decisivos para a condução do processo de ensino aprendizagem. Conhecer o que os 31 professores, que colaboraram com esta pesquisa pensou sobre o PPP, foi objetivo central dessa dissertação.

Tabela 4 - Conhecimento dos professores sobre o Projeto Político Pedagógico da escola em que atua

Nível de conhecimento	Quantidade de professores	(%)
Não conheço	5	16,1%
Sim, sei que existe na escola	12	38,7%
Sim, conheço e participei de parte das etapas de elaboração	8	25,8%
Sim, conheço e participei de todas as etapas de elaboração	3	9,7%
O PPP da escola ainda não está finalizado	3	9,7%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

Conforme Medel (2012), o Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola retrata a sua identidade. Segundo ela, será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos. Para Souza apud Medel (2012), esse documento deverá ser construído com clareza, para, conforme ela, contribuir para a formação e educação do cidadão de hoje para que este possa tornar-se crítico, engajado e autônomo.

Indagar se os professores conhecem o Projeto Político Pedagógico foi a pergunta colocada para eles. Por essa razão, não foi tão fácil aos educadores responderem sobre um documento que às vezes se mostra desconhecido para alguns deles. Percebeu-se, assim, que as respostas foram amplas, dos 31 professores, dezoito (58%) participaram da pesquisa na Escola (CEJMAF) local de atuação profissional do pesquisador. A respeito do papel ou mesmo da presença do PPP entre esse grupo, antes mesmo de ter enviado as questões para ele, o pesquisador, muitas vezes abordou o tema para os educadores dessa instituição, expressando a importância do PPP para a organização do ensino na escola.

Muitas opiniões foram dadas a respeito da importância desse documento para as atividades escolares. Nessa escola, o documento está sendo reconstruído para que ele possa se adequar à uma nova realidade. Nessa reconstrução, houve várias reuniões no sentido de discutir quais objetivos priorizar para a execução do PPP. Para os integrantes dessa instituição, há uma concordância em relação à esse documento como norteador das atividades escolares. No entanto, 17 (58%) dos 31 professores revelou saber que existe ou não conhece o PPP da sua escola.

Na sequência está o grupo que afirmou ter participado “de parte” da elaboração desse documento (8 ou 35,8%) e apenas 3 (9,7%) que afirmou conhecer e ter participado de todas as etapas de sua elaboração.

Percebe-se, ainda, na tabela abaixo, que o PPP não parece ganhar importância na estância escolar, não sendo discutido ou mesmo citado nas reuniões pedagógicas reforçado pela afirmação dos 10 professores (32,3%) que afirmam nunca utilizar ou utilizam o PPP às vezes para direcionar decisões do ano letivo. Apenas 3 (9,7%) afirmaram quase sempre ou sempre utilizar o PPP para decisões ao longo do ano escolar.

Tabela 5 – O PPP tem sido discutido ou mesmo citado nas reuniões pedagógicas?

Informações	Quantidade de professores	(%)
Nunca utilizamos	10	32,3%
As vezes utilizamos para direcionar decisões do ano letivo	18	58,1%
Quase sempre o utilizamos para decisões do ano letivo	1	3,2%
Sempre o utilizamos para orientar decisões do ano letivo	2	6,5%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

As respostas dadas pelos professores à essa questão revelam, mais uma vez, a existência de uma certa omissão a respeito da importância do PPP em atividades referentes ao planejamento, às discussões sobre o processo de escolarização dos alunos e das práticas docentes. Foram vinte e oito os docentes que tangenciaram a resposta. Dezoito, (58%) afirmaram que se utilizam do documento algumas vezes e dez (32%) afirmaram nunca utilizar. É tão elevada essa ausência que pouca expressão ganha as informações dos três professores que afirmam discutir quase sempre e sempre o PPP nas reuniões.

Perguntados sobre o que mais lhes chama a atenção no PPP de sua escola a grande maioria, (22 professores ou 71%) não respondeu ou não soube informar. Esse dado por si, já confirma o baixo conhecimento do PPP, apontado na análise anterior.

Convém ressaltar que apenas 9 (29%) destacou pontos relevantes do documento, como: ser um documento democrático, elaborado conjuntamente pelos integrantes da escola; ser norteador das atividades curriculares da aprendizagem dos alunos, numa atenção às atividades da escola.

Tabela 6 – Frequência com que consulta o PPP

Frequência	Quantidade de professores	(%)
Nunca consulto (a)	19	61,3%
Mensalmente	1	3,2%
Bimestralmente	11	35,5%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

A não consulta ao PPP, para dezenove (61,3%) dos professores reforça a ausência de interesse para com esse documento que devia não apenas “regular,” mas definir os fundamentos teóricos e metodologias da atividade de ensino, aprendizagem, para que a escola possa cumprir sua função social e educativa: a formação da cidadania, o desenvolvimento integral e o sucesso dos educandos (MEDEL, 2012). Apenas 11 (35,5%) informaram consultar bimestralmente e um a cada mês.

Diante desses dados, infere-se que não há uma articulação do documento com as atividades escolares e com a prática educativa do professor, apesar dos estudos conceituais e teóricos afirmarem a necessidade da participação dos professores quando da construção do PPP, que deve, segundo Veiga (2000) e Vasconcelos (2002), atuar como norteador da ação pedagógica do professor.

Tabela 7 – Assunto que mais se destaca nas reuniões pedagógicas

	Quantidade de professores	(%)
Relacionadas ao PPP, questões administrativas e questões pedagógicas.	10	32,3%
Questões pedagógicas	11	35,5%
Questões administrativas	9	29,0%
Pedagógicas e Administrativas	1	3,2%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

Na questão “O que você prioriza numa reunião pedagógica? ”, houve uma diversidade bastante acentuada em relação às repostas dos professores, demonstrando que há formas diferentes de pensamentos em relação aos assuntos escolares de suas escolas no momento de uma reunião pedagógica.

Nesse questionamento, prevaleceu o número de professores que não deram opinião ou não souberam informar sobre o que priorizar em numa reunião pedagógica. Esse número atingiu a soma de dez professores (32,2%) que não responderam sobre um momento tão importante para a instituição escolar como a discussão de assuntos referentes ao cotidiano escolar.

Contudo, houve respostas significativas em relação à aprendizagem dos alunos, quando seis professores (19,35%) disseram se preocupar com o aspecto da aprendizagem deles, o que é importante para o desenvolvimento do processo de ensinar. A prioridade pedagógica foi dada por quatro professores (12,9%), outro aspecto fundamental para que seja possível obter resultados satisfatórios na prática educativa.

O planejamento foi colocado como prioridade por outros três professores (9,7%), o que mostra uma baixa preocupação por essa faixa de respondentes em relação ao que deve ser um dos mais importantes momentos na escola: planejar as atividades de ensino e a também a prática educativa de ensinar.

Na análise dessa questão, o que chamou mais atenção foi o fato de aparecer apenas uma resposta referente ao PPP, confirmando, assim, as suposições que motivaram esse estudo: a pouca presença do PPP no cotidiano escolar. Nesse tema, apenas um professor (3,2%) se preocupou em dar a importância devida a esse documento tão importante e fundamental para o planejamento e a organização do ensino, caracterizado pela falta de interesse de outros professores na abordagem do PPP.

Conforme Libâneo (1994), a aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo. Significa que existe, então, toda uma estrutura de planejamento e organização para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, de modo que possa alcançar os resultados que foram objetivados quando do planejamento global da escola. É evidente que alcançar os objetivos estabelecidos dentro de um plano no qual exista planejamento e organização facilita, sobretudo, a atuação pedagógica dos educadores com vistas a um melhor desenvolvimento da qualidade da aprendizagem dos alunos, que por variados motivos, não alcança a qualidade desejada, refletido muitas vezes no desempenho individual dos alunos em termos de acumulação de conhecimentos.

As respostas dadas pelos professores à questão “Qual sua opinião em relação à aprendizagem dos seus alunos? ”, Foram as mais variadas, retratando uma

realidade quase que comum da escola pública, refletindo a precariedade da qualidade do ensino e o baixo engajamento dos professores face o papel do PPP na escola e na prática docente.

Em um universo de trinta respondentes, onze (35,5%) não souberam ou não quiseram responder à questão, demonstrando, com isso, a falta de interesse em opinar sobre uma realidade que pode e precisa ser transformada. Outros respondentes deram suas opiniões sobre o tema com respostas diversificadas que servem para reflexão a respeito da aprendizagem dos alunos; seis professores (22,5%) afirmaram que a aprendizagem ocorre, mas que poderia ser mais intensa e rápida. Para dois educadores (6,5%) há a cada dia menos interesse por parte dos alunos, apesar do esforço que fazem para melhorar a sua metodologia. Esses dois professores, afirmaram se esforçar para melhorar a sua didática. Para três professores (9,6%) a aprendizagem dos alunos é pouco satisfatória, o que condiz com as respostas anteriores dadas pelos dois professores. Nessa mesma linha de pensamento houve a opinião de outros dois educadores (6,5%) ao afirmarem que os alunos ainda estão com muito déficit de aprendizagem. Inference-se, então, que diante dessa realidade não convém ficar nesse nível de constatação. Nenhum deles sinalizou para medidas que os mesmos iriam ou teriam adotado para potencializar as aprendizagens de seus alunos.

A tabela que segue detalha as percepções dos professores sobre quanto o PPP favorece suas atividades no dia-a-dia da sala de aula.

Tabela 8– Percepção dos professores sobre o quanto o Projeto Político Pedagógico favorece

Percepções	Não favorece	Pouco favorece	Nem favorece, nem desfavorece	Favorece	Muito favorece
Reflexão crítica e profissional do educador na sua prática pedagógica	3 (9,7%)	9 (29%)	3 (9,7%)	9 (29%)	7 (22,6%)
Estreita uma relação de aproximação professor/aluno.	3 (9,7%)	9 (29%)	3 (9,7%)	14 (45,2%)	2 (6,5%)
Prever as condições do ensino no contexto escolar e fora dele	3 (9,7%)	7 (22,6%)	1 (3,2%)	12 (38,7%)	8 (25,8%)
Contribui para o professor planejar e organizar o ensino	4 (12,9%)	8 (25,8%)	-	12 (38,7%)	7 (22,6%)
Dá autonomia para o professor modelar o currículo prescrito	4 (12,9%)	10 (32,3%)	4 (12,9%)	10 (32,3%)	3 (9,7%)
Contribui para o desenvolvimento profissional do professor visando melhorar sua atuação na sala de aula.	3 (9,7%)	10 (32,3%)	5 (16,1%)	10 (32,3%)	3 (9,7%)
Orienta as ações de planejamento e a traduzir o currículo	5 (16,1%)	7 (22,6%)	-	14 (45,2%)	5 (16,1%)
Potencializa o processo de ensino e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento escolar e social dos educandos	4 (12,9%)	10 (32,3%)	1 (3,2%)	12 (38,7%)	4 (12,9%)
Ajuda a concretizar metas e estratégias do Plano Nacional de Educação	5 (16,1%)	7 (22,6%)	2 (6,5%)	13 (41,9%)	4 (12,9%)

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

As respostas dadas se mostraram bastante diversificadas quanto ao favorecimento desse documento em relação à ação pedagógica do professor, mostrando que houve um equilíbrio entre àqueles que se posicionaram quanto ao favorecimento e ao não favorecimento do documento em relação aos itens apresentados. De maneira sintética os professores afirmam que o PPP favorece ou muito favorece os seguintes aspectos:

- a reflexão crítica e profissional e sua prática;
- a estreita relação professor-aluno;
- a prevenção das condições de ensino;
- contribui para o planejamento e a organização do ensino;
- orienta as ações de planejamento e a traduzir o currículo.

Os fatos relativos à autonomia para o professor modelar o currículo e a contribuição do PPP para o seu desenvolvimento profissional visando a atuação na sala de aula, foram considerados sem relevância, como também, refletem uma concepção equilibrada.

Por outro lado, dois itens revelam-se com leve predominância do PPP na percepção favorável dos professores: potencializar o processo ensino-aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento escolar e social dos educandos, e o fato do PPP pouco ajudar a concretizar metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Tabela 9 – Grau de adesão da comunidade escolar em relação ao PPP.

Comunidade escolar	Não aderiu	Pouco aderiu	Neutro	Aderiu	Muito aderiu
Pais e/ou responsáveis	11 (35,5%)	11 (35,5%)	5 (16,1%)	4 (12,9%)	-
Professores	1 (3,2%)	12 (38,7%)	2 (6,5%)	13 (41,9%)	3 (9,7%)
Alunos	7 (22,6%)	11 (35,5%)	6 (19,4%)	5 (16,1%)	2 (6,5%)
Diretor (a)	1 (3,2%)	9 (29,0%)	1 (3,2%)	7 (22,6%)	13 (41,9%)
Funcionários	5 (16,1%)	11 (35,5%)	8 (25,8%)	5 (16,1%)	2 (6,5%)

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

No questionamento “Em sua opinião, qual o grau de adesão da comunidade escolar em relação ao PPP, os professores refutam em 71% a participação dos pais, ficam divididas entre a adesão dos professores, afirmam que os alunos (18 ou 58,12%) ou não aderem ou pouco aderem; o mesmo acontece com os funcionários (16 ou

51,6%). Apenas os diretores aderem (7 ou 22,6%) ou aderem muito (20 ou 64,5%). Conforme Veiga, (2000), (Gadotti, 2000), (Padilha, 2000) a participação de todos esses segmentos é fundamental para que se possa construir um documento “vivo” e realmente democrático, aliar o espaço democrático tem sido uma reivindicação de muitos, o que parece não ter sido assumido pelas escolas estudadas.

Ao inferir as respostas referentes à questão “Em que o PPP contribui para o planejamento de suas ações e da sua prática pedagógica”, quase metade dos professores, afirmam que o PPP pouco contribui (8 ou 25,8%) ou não contribui (6 ou 19,49%). As respostas dadas pelos professores, em sua grande maioria, demonstram que o Projeto Político Pedagógico não pode ser considerado um documento dinâmico, que seja capaz, segundo Veiga, (2000), de buscar uma direção com o compromisso definido coletivamente. As respostas dadas pelos educadores dessas instituições escolares confirmam que o PPP não tem um viés norteador das atividades escolares. (Vasconcelos, 2000), demonstrando que não existe articulação entre o documento e a ação pedagógica dos professores.

O que chama a atenção nas respostas dadas, é o fato de apenas treze professores (41,9%) afirmarem que o PPP muito contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Percebendo-se, então, que há falta de sintonia entre os professores e o PPP no sentido de que ele seja um instrumento orientador para o planejamento de suas ações e de sua prática pedagógica de maneira efetiva.

Tabela 10 – Nível de contribuição do PPP em relação ao planejamento das ações e da prática pedagógica

Opiniões	Quantidade de professores	(%)
Não contribui	8	25,8%
Contribui pouco	6	19,4%
Contribui muito	13	41,9%
Outras*	4	12,9%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

* A opinião “Outras” foi atribuída as respostas: Contribuiria mais se fosse usado nos planejamentos, Infelizmente o PPP não é discutido na escola com a comunidade escolar. Em alguns momentos inicia o processo de debate apenas com professores, mas nunca dá prosseguimento, Não usamos e Poderia até contribuir se existisse.

6.4 CONHECER E ANALISAR A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS ARTICULAÇÕES COM A EQUIPE PEDAGÓGICA, VISANDO A APRENDIZAGEM.

Esta questão para ser respondida foi desenvolvida em vários temas que envolvem a relação da Equipe Pedagógica com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o relacionamento profissional da Equipe Pedagógica com as atividades escolares, a discussão com os professores sobre o cumprimento do currículo, a discussão sobre os resultados da aprendizagem e as estratégias, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Tabela 11 – Nível de concordância sobre as afirmações relacionadas à Gestão Escolar(GE) e Equipe Pedagógica (EP)

Afirmações	Discordo Plenamente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
A Gestão Escolar - GE assegura as condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente.	1 (3,2%)	4 (12,9%)	2 (6,5%)	4 (12,9%)	8 (25,8%)
A GE cria um clima favorável ao relacionamento profissional das atividades escolares	2 (6,5%)	5 (16,1%)	1 (3,2%)	15 (48,4%)	8 (25,8%)
A equipe de GE e Equipe Pedagógica (EP) se reúnem com os professores para discutir o cumprimento do currículo;	5 (16,1%)	-	2 (6,5%)	15 (48,4%)	9 (29,0%)
A equipe de GE e EP se reúnem com os professores para discutir os resultados das aprendizagens dos alunos após as avaliações bimestrais.	2 (6,5%)	2 (6,5%)	1 (3,2%)	11 (35,5%)	15 (48,4%)
A equipe de Gestão Escolar e Equipe Pedagógica definem, com os professores, estratégias visando a melhoria da aprendizagem do aluno	3 (9,7%)	1 (3,2%)	4 (12,9%)	12 (38,7%)	11 (35,5%)

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

Em um primeiro momento é colocado para os respondentes o seguinte tema: se eles acham que a Equipe Pedagógica assegura as condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente, que deve ser pautado, conforme Medel (2012),

por um processo de construção da ação coletiva que sustenta o trabalho pedagógico. As respostas à essa questão revelaram diversas formas de análise por parte dos professores mostrando ideias diversas sobre o tema citado. Dos 31 entrevistados, oito (25,8%) concordaram plenamente que a Equipe Pedagógica assegura as condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente, enquanto que dezesseis (51,6%) concordam parcialmente, duas vezes mais em relação aos que concordam plenamente. Nesse mesmo item, houve um equilíbrio entre aqueles que nem concordam nem discordam, representado por um universo de dois professores, (6,5%), os que discordam plenamente, representado por apenas um professor (3,2%) e os que discordam parcialmente respondidos por quatro professores, ou seja, (12,9%).

Em relação ao tema que se refere à capacidade da Equipe Pedagógica em proporcionar um clima favorável ao relacionamento profissional das atividades escolares, que fundamentalmente houve o mesmo equilíbrio nas respostas, já que, exige, segundo Padilha(2004), diálogo permanente, houve semelhança com as respostas do item anterior: o número de professores e as porcentagens estão bastantes aproximadas. Oito professores (25,8%) afirmaram que concordam plenamente e quinze (48,4%) afirmam concordar parcialmente, o que tem um significado bastante expressivo, já que mostra um equilíbrio importante entre o número de respondentes e as porcentagens estabelecidas. Da mesma forma pode-se afirmar que há equilíbrio para as respostas referentes aos itens discordo plenamente, com respostas de dois professores (6,5%), discordo parcialmente, dito por cinco professores (16,1%); e nem concordo nem discordo, afirmativa de apenas um educador (3,2%). Os dados mostram, então, que há semelhança de respostas em relação ao tema anterior.

Quanto ao tema referente às reuniões pedagógicas com os educadores para discutir o cumprimento do currículo, pode-se afirmar que as respostas foram bastantes significativas por se tratar de um tema fundamental para as atividades escolares, já que o currículo, juntamente ao PPP, segundo Padilha (2004), é que vão nortear todas as atividades no interior da escola. E, de acordo com as repostas, pode-se inferir que a soma dos dois itens: concordo plenamente e parcialmente, mostrou quase que uma convergência em relação ao tema, demonstrado pelas respostas dadas, senão, vejamos: nove professores (29%), uma porcentagem importante concorda

plenamente com o tema, enquanto que quinze Professores concordam parcialmente, o que mostra também uma certa confiança no tema.

Contudo, em relação aos dois temas anteriores, não houve discordância parcial, mas plena, quando cinco professores (16,1%) disseram discordar plenamente do tema relacionado ao currículo, demonstrado que houve um aumento significativo de discordância em relação aos temas anteriores.

Em relação ao tema realizar reuniões para discutir a aprendizagem dos alunos, pode-se destacar o aumento acentuado de respostas afirmando concordar com o tema: quinze professores (48,42%), diminuindo, assim, o número daqueles que apenas concordavam parcialmente. Nesse item, onze educadores (35,5%) se posicionaram sobre o item concordar parcialmente. Destacar a diminuição daqueles que nem concordam nem discordam, uma resposta, (3,2%); os que discordam plenamente dois professores (6,5%) e finalmente os que discordam parcialmente dois respostas (6,5%). A diminuição dos respondentes nos dois últimos itens mostra a importância fundamental do tema, por se tratar de uma atividade pedagógica fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, já que a mesma auxilia a equipe pedagógica a diagnosticar possíveis problemas na aprendizagem dos alunos.

Sobre o tema referente a discussão da equipe pedagógica com os professores visando criar estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos, o que caracteriza encontrar, segundo Libâneo (1994), caminhos, maneiras, método para obter bons resultados dos alunos, as respostas dos professores retrataram uma diminuição daqueles que concordam plenamente em relação ao item anterior quando houve quinze respondentes (48,4%) concordando, enquanto que no item concordo plenamente houve apenas onze respostas (35,5%), sobre temas fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

6.5 A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS PROJETOS E PROGRAMAS QUE IMPLICAM NO CURRÍCULO

Conforme Medel, (2008), o Projeto Político Pedagógico é capaz de orientar o planejamento das ações, a organização do trabalho da escola e a própria prática

pedagógica do professor, dando rumo e direção as suas ações. Nesse sentido, segundo Souza apud Medel (2008), planejar é antecipar uma ação a ser realizada tornando possível propor uma ação consciente que possibilite, segunda ela, transformar e atribuir novos significados às práticas cotidianas.

Foi nessa perspectiva, que foi elaborada o questionamento aos professores, indagando a eles se o Projeto Político Pedagógico contribui para direcionar ou mesmo apoiar o trabalho pedagógico deles.

Tabela 12 – Opinião sobre a ajuda que o PPP em relação à direcionar ou mesmo apoiar o trabalho pedagógico

Opinião	Quantidade de professores	(%)
Nunca	7	22,6%
Sim, poucas vezes	8	25,8%
Sim, pontualmente	6	19,4%
Sim, sempre	10	32,3%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

Como se pode observar por meio do quadro apresentado, houve respostas diversas em relação à temática colocada: sete professores (22,6%) afirmaram que esse documento nunca contribuiu para as ações pedagógicas deles, enquanto que, seis (19,4%) disseram ter recebido a contribuição do PPP seguido de mais dez educadores (32,3%) que afirmaram receber sempre a direção do documento. Outros oito professores afirmaram ter tido poucas vezes a orientação do PPP.

Pelas respostas dadas, na opinião dos professores, infere-se que, se o Projeto Político Pedagógico, quando de sua construção, fosse mais discutido e mais divulgado sobre os seus aspectos teóricos e metodológicos ao que diz respeito a sua importância e os seus princípios norteadores, as respostas em relação a contribuição que ele pode dar a ação pedagógica dos professores, poderiam convergir para uma direção no sentido de transformar e mesmo atribuir novos significado à ação de

educar, o que contribuiria, sobretudo, para uma educação de qualidade nas escolas públicas.

Tabela 13 – Grau de concordância sobre as afirmações abaixo:

Grau de concordância	Discordo Plenamente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
Os programas e projetos realizados na escola são desenvolvidos de forma articulada com o professor	5 (16,1%)	3 (9,7%)	-	15 (48,4%)	8 (25,8%)
Os programas e projetos realizados na escola favorecem o seu trabalho em sala de aula	5 (16,1%)	2 (6,5%)	1 (3,2%)	17 (54,8%)	6 (19,4%)
Os programas e projetos realizados na escola contribuem para a melhoria e qualidade da aprendizagem do aluno	3 (9,7%)	2 (6,5%)	3 (9,7%)	13 (41,9%)	10 (32,3%)
As Diretrizes Curriculares Nacionais estão presentes no momento do planejamento	4 (12,9%)	-	7 (22,6%)	16 (51,6%)	4 (12,9%)
As propostas curriculares da rede de ensino estão presentes nas atividades educativas da escola	4 (12,9%)	1 (3,2%)	6 (19,%)	12 (38,7%)	8 (25,8%)
As propostas curriculares da rede de ensino e outros documentos orientadores estão na sala de aula	5 (16,1%)	2 (6,5%)	7 (22,6%)	14 (45,2%)	3 (9,7%)

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

Na questão “Qual o seu grau de concordância sobre programas e projetos que implicam o currículo escolar?”, Os programas e projetos que são elaborados pelas escolas são fundamentais para a organização das atividades escolares. A questão foi subdividida em vários temas para facilitar a compreensão dos respondentes. O primeiro tema indagou aos educadores se os programas e projetos da escola são desenvolvidos de forma articulada com os professores, o que deveria contribuir para que os professores pudessem decodificá-los, (TARDIF e LESSARD(2012), de acordo com a realidade, facilitando, assim, as atividades em sala de aula. As respostas dadas identificaram que oito professores (25,8%) disseram concordar plenamente com a assertiva, o que mostra que um número baixo de educadores diz que existe essa articulação, enquanto que quinze educadores (48,4%) concordam apenas parcialmente. Há, portanto, nessas respostas uma concordância de que a articulação com os professores existe, mas que poderia ser melhor articulada. Em outros dois importantes itens como: discordo plenamente e discordo parcialmente houve uma diferença interessante, já que, entre os que discordam plenamente, cinco professores (16,1%), um número bastante significativo da amostra, relatam que não há articulação dos projetos e programas com os educadores. No item discordo parcialmente, três professores (9,7%) se colocaram em uma posição de que o tema colocado não repercute o suficientemente nas articulações que dizem respeito aos programas e projetos.

No tema que questiona se os projetos e programas realizados na escola favorecem a atividade do educador em sala de aula as respostas mostraram um dado preocupante, em virtude de que apenas seis professores (19,4%), disseram concordar plenamente com o tema, demonstrando que em uma representação de trinta educadores, apenas seis afirmaram concordar, o que mostra que não há essa articulação, fundamental para as atividades escolares. No item referente a concordar parcialmente houve um aumento significativo de respondentes, quando dezessete educadores (58,8%) expressaram sua opinião. As respostas referentes a esse item retratam uma quase não certeza quanto aos programas e projetos favorecer suas atividades em sala de aula. No item referente a discordar plenamente ficou clara a tendência, pelas respostas dos professores, de que os programas e projetos nada favorecem suas atividades em sala de aula, respondido por cinco professores (16,1%). Essa é uma tendência bastante expressiva por se tratar de um tema tão relevante e fundamental para as atividades do educador em sala de aula, quando do

planejamento para sua prática pedagógica. No item discordo parcialmente, dois professores (6,5%) expressaram que os programas e projetos não apresentam favorecimento suficiente para seu trabalho em sala de aula.

Em relação à melhoria e qualidade da aprendizagem do aluno quanto à aplicação de programas e projetos na escola, as respostas dos 31 professores foram divididas da seguinte maneira: dez dos docentes (32,3%) concordam plenamente, treze (41,9%), a maioria dos professores, responderam que concordam parcialmente, o que nos leva a pensar que para esse item é necessário um melhor estudo para que seja mais eficaz. Ainda três professores (9,7%) não expressaram sua opinião, nem concordando e nem discordando do item, mais três docentes (9,7%) demonstram plena discordância desse questionamento e para finalizar, dois professores (6,5%) discordam parcialmente que os programas e projetos na escola trará melhoria para a aprendizagem dos alunos.

Analisando se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2014) estão presentes no momento do planejamento, apenas quatro professores (12,9%) utilizam desse recurso para elaboração do seu planejamento, dezesseis professores (51,6%) responderam que concordam parcialmente demonstrando assim que as Diretrizes poderão ser usadas no planejamento eventualmente. Dos 31 professores que responderam o questionário, sete (22,6%) nem concordam e nem discordam do item, já quatro deles (12,9%), um pequeno número de professores, dizem discordar plenamente que as Diretrizes Curriculares Nacionais estão presentes em seus planejamentos, e nenhum dos professores questionados responderam que discordam parcialmente do item.

Para oito professores (25,8%) as propostas curriculares estão presentes nas atividades educativas da escola, o que tem uma importância fundamental, por se tratar de um tema muito importante para o planejamento do ensino na escola. Por outro lado, doze professores (38,7%) disseram concordar parcialmente com o tema, o que representa uma amostra significativa em relação aos que disseram concordar de forma plena. Para os que afirmaram que nem concorda nem discorda do tema proposto há um número expressivo de professores que emitiram essa opinião: seis professores (19,4) que externa um pensamento distante de uma atividade que diz respeito a sua prática educativa, o que mostra a falta de interesse de estar presente nos assuntos educacionais da escola. No item que se refere a discordar plenamente, ouve a resposta de quatro professores (12,9%), que emitiram suas opiniões no sentido

de dizer que as propostas curriculares não estão presentes nas atividades educativas da escola, o que representa a metade dos que disseram concordar de forma plena, enquanto que um professor (3,2%) disse discordar parcialmente com a proposta. Quanto a outros documentos que podem contribuir para as atividades educativas dentro das propostas curriculares, há uma diferença bastante interessante em razão de ter havido apenas 4 respondentes (9,7%) que afirmaram concordar plenamente com o tema, revelando a ineficácia dos documentos oficiais para dar suporte e direção

Quando se observa os dados dos que responderam que nem concordam nem discordam com a resposta de sete professores (22,6%), com os que discordam plenamente, 5 professores (16,1%) dá uma soma expressiva dos que afirmam não concordar com o tema, mostrando que existe uma falta de conhecimento dos documentos oficiais por parte dessa parcela de educadores. Os que responderam discordar parcialmente foi respondido por 2 professores (6,5%). De modo geral, os temas colocados diante dos educadores para serem respondidos têm um peso fundamental para que as escolas possam cumprir sua principal função social, mas que podem ser melhores desenvolvidos, de modo que exista convergência de pensamento em torno deles.

Tabela 14 – Utilização de estratégia metodológica pelos professores em sala de aula consiste.

Estratégias usadas	Utiliza		Não utiliza	
	Quantidade de professores	(%)	Quantidade de professores	(%)
Aula expositiva	27	87,1%	4	12,9%
Trabalho em grupo	19	61,3%	12	38,7%
Trabalho individual	11	35,5%	20	64,5%
Seminário	5	16,1%	26	83,4%

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

Desenvolver metodologias no sentido de ensinar, exige que o professor tome inúmeras decisões em relação à sua ação pedagógica. Conforme Martins (2002), são decisões puramente pessoais que vão influenciar os outros. Segundo ela, a tomada de decisões requer a capacidade de refletir com sabedoria para escolher, entre as várias alternativas, a mais segura e acertada.

Por esse motivo, é importante que o educador domine conhecimentos didáticos que sejam facilitadores para a tarefa de ensinar, o que vai lhe proporcionar condições

de criar estratégias metodológicas para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores em sala de aula, foram sugeridas várias opções: aula expositiva, aula expositiva dialogal, trabalhos individuais em grupo, entre outras estratégias. A maioria das respostas dadas pelos educadores foi no sentido de afirmar que utilizam a aula expositiva como estratégia de sua prática pedagógica. Dos 31 professores, vinte e três (74,4%) disseram adotar essa prática. Um outro segmento de educadores optou por responder que adotam como estratégia metodológica, a aula expositiva dialogal. Esse grupo teve como respondentes quatro educadores (12,9%). Um grupo menor, representado por apenas três educadores (9,67%), responderam que se utilizam de quase todas as estratégias, o que tem um significado fundamental, por se tratar de uma estratégia que proporciona ao professor várias alternativas, não se prendendo, assim, a uma só alternativa metodológica (MARTINS, 2002).

Tabela 15 – Grau de concordância sobre as afirmações relacionadas à Prática Pedagógica:

Grau de concordância	Discordo Plenamente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
Desenvolvo metodologias no sentido de rever o que foi ensinado	-	-	-	7 (22,6%)	24 (77,4%)
Enfatizo, de forma clara, a compreensão dos conceitos	-	-	-	11 (35,5%)	20 (64,5%)
Estimulo o envolvimento dos alunos nas discussões	-	-	2 (6,5%)	10 (32,3%)	19 (61,3%)
Oriento os alunos a compartilhar suas experiências.	-	-	1 (3,2%)	13 (41,9%)	17 (54,8%)
Valorizo a relação pessoal com os alunos	-	-	-	6 (19,4%)	25 (80,6%)
Considero a formação continuada importante para a melhoria e qualidade do trabalho	-	-	1 (3,2%)	4 (12,9%)	26 (83,9%)
Torno a avaliação um momento de cobrança dos conteúdos ensinados.	1 (3,2%)	2 (6,5%)	2 (6,5%)	16 (51,6%)	10 (32,3%)
Discuto sempre os resultados das avaliações com outros colegas e/ou equipe pedagógica.	-	1 (3,2%)	1 (3,2%)	14 (45,2%)	15 (48,4%)
Organizo a sala de aula visando uma melhor participação dos alunos nas aulas.	-	1 (3,2%)	1 (3,2%)	12 (38,7%)	17 (54,8%)
Cobro sempre as atividades e tarefas dirigidas aos alunos.	-	-	-	6 (19,4%)	25 (80,6%)
Ocupo-me dos alunos com menos desempenho e participação nas atividades curriculares.	2 (6,5%)	-	3 (9,7%)	17 (54,8%)	9 (29,0%)
Organizo a sala de aula para conseguir um melhor resultado dos alunos considerados mais fracos.	-	-	2 (6,5%)	17 (54,8%)	12 (38,7%)

Fonte: Pesquisa realizada entre maio e junho de 2017.

O assunto que foi estabelecido pela questão fez com que ela tivesse um desdobramento em vários temas referentes à prática educativa do professor. O primeiro tema fez menção se o educador desenvolve metodologias no sentido de rever o que foi ensinado. As respostas dadas pelos educadores, nesse tema, mostrou que a grande maioria desenvolve, sim, metodologias no sentido de rever o que foi ensinado o que revela uma prática pedagógica consciente, reflexiva e crítica, o que é, segundo Perrenoud(2001), a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos. Conforme Carvalho e Peres Apud Amélia (2001), é preciso que os professores saibam construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, nos seus conceitos, habilidades e atitudes.

Os professores que concordaram com o tema representaram um universo de vinte e quatro educadores (77,4%) contra apenas sete (22,6%) que concordaram parcialmente, mas que tem um bom significado. Nesse tema, não houve outros posicionamentos.

O segundo tema abordou uma questão fundamental para a aprendizagem dos alunos, que é a questão referente à aprendizagem dos conceitos para que os mesmos assimilem melhor o assunto ensinado. Foi questionado se o educador enfatiza, de forma clara, a compreensão dos conceitos. Vinte professores (61,32%) disseram enfatizar a compreensão dos conceitos, o que contribui para que os alunos assimilem, de forma mais facilitada aprendizagem, enquanto que onze respondentes disseram concordar parcialmente, mas que também representa muito. A soma de respostas nos dois temas representa a amostra total. Assim como no tema anterior, nesse não houve outras considerações.

O tema seguinte abordou um assunto que é fundamental no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, quando questiona se o educador estimula o envolvimento dos alunos nas discussões.

Este saber fazer, por parte do educador, é fundamental para levar os alunos à questionarem a realidade ao seu redor, libertando-se de uma curiosidade ingênua para uma epistemológica (FREIRE, 2000). O tema foi respondido por dezenove professores (61,32%), enquanto dez (32,2%) disse concordar parcialmente com o tema, mas que tem um resultado bastante interessante, em virtude da soma dos dois juntos. Nesse tema, apenas dois educadores (6,5%) disseram nem concordar nem discordar, o que mostra uma indiferença para um conceito tão importante para a prática pedagógica.

O tema seguinte questionou se os educadores orientavam os alunos à compartilharem as experiências deles, tema tão importante quanto o anterior para que o professor possa desenvolver a sua prática numa perspectiva crítica. Envolver os alunos numa discussão para compartilhar experiências envolve o desvelamento (FREIRE, 2000) de realidades diversas, fazendo com que exista uma aprendizagem compartilhada de cada realidade. Por isso, ser importante que o professor estimule esse momento. O tema foi respondido por dezessete professores (54%) que disseram concordar plenamente com o tema, enquanto que treze educadores (41,9%) afirmaram concordar de forma parcial, mas que também são dados importantes para aqueles que desenvolvem sua prática com um perfil de consciência acentuado. Nesse tema, apenas um professor (3,2%) deu a opinião dele, quando disse que nem concordava nem discordava. Os demais itens não tiveram nenhuma resposta, que foram concentradas nos itens concordo plenamente e concordo parcialmente.

A valorização da relação pessoal do professor com os alunos é um assunto bastante discutido entre os educadores nos dias de hoje, em função da realidade social em determinados meios culturais, o que exige do educador uma postura bastante flexível diante de determinadas situações-problema. Para Libâneo, (1994), o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos, dando-lhes atenção e cuidando para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O tema colocado diante dos professores mostrou que mesmo diante da problemática colocada, foi respondido de forma consciente por vinte e cinco profissionais (80, %), que afirmaram concordar com o tema, o que define que eles valorizam a relação pessoal com os alunos deles. Nesse item, somente seis educadores (19,4%) afirmaram que concordam parcialmente com a proposta de valorizar a relação pessoal com os alunos. Nos demais itens, não houve nenhuma opinião.

O tema seguinte aborda um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, quando questiona se o educador considera a formação continuada importante para alcançar esse objetivo. Para Veiga (2000), estudiosa do PPP, é importante essa formação, que se dá em serviço, na construção da identidade profissional do educador. Nessa perspectiva, vinte e seis professores (80,0%) disseram concordar plenamente com o tema, o que mostra a necessidade de que é necessária uma formação continuada, em serviço, para o aperfeiçoamento profissional do educador. Somente quatro professores (12,9%) disseram concordar

parcialmente com a temática, revelando, assim, a relevância do tema, mesmo que de forma parcial. No item nem discordo nem concordo, houve apenas um respondente (3,2%).

Tornar a avaliação um momento de cobrança dos conteúdos ensinados exige do profissional educador profundos conhecimentos teóricos para que a avaliação não se dê apenas em um momento, mas considerando toda a trajetória do aluno na assimilação conceitual dos assuntos ensinados para que o aluno internalize os conhecimentos. Nesse tema, dez professores (32,3%) afirmaram concordar com a proposta, o que mostra, talvez, a necessidade de o profissional se aprofundar mais no conhecimento dos conceitos que se referem à avaliação no momento da cobrança dos conteúdos ensinados. Nesse mesmo tema, dezesseis educadores (51,6%) disseram concordar parcialmente com a proposta, o que mostra também que há uma necessidade de aprofundamento teórico, por parte desses educadores em relação à avaliação, no momento de cobrança dos conteúdos. No item nem concordo nem discordo foi respondido por dois educadores (6,5%), enquanto que no item discordo parcialmente foi opinado por dois professores (6,5%). Nessas opiniões, infere-se que há uma falta de empenho e de interesse desses profissionais no aprofundamento do conhecimento teórico deles na assimilação dos conceitos referentes à forma ou formas de avaliação. No item discordo plenamente houve a resposta de um educador (3,2%).

Discutir sempre os resultados das avaliações com outros colegas e/ou com a equipe pedagógica deve fazer parte de uma estratégia da prática profissional do professor para que, junto aos demais educadores possam diagnosticar, através dos resultados, os problemas de aprendizagem dos alunos, e diante disso, repassar para a equipe pedagógica, para que seja possível encontrar meios de planejar atividades extras, no sentido de solidificar o conhecimento dos alunos para que eles sejam submetidos novamente à avaliações.

Conforme Luckesi Apud Libâneo(1994), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Para Libâneo, é uma forma de orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Por esse motivo, é importante o tema anterior que trata da avaliação, não só referente ao conteúdo, mas também à avaliação diagnóstica. Nesse item, quinze professores (48,4%) disseram concordar plenamente com o tema, enquanto que

quatorze (45,2%) afirmou concordar de forma parcial, resultado que indica um certo desconhecimento com um dos momentos mais importantes da prática pedagógica, que é o de discutir os resultados pós avaliações para que, como foi dito, seja possível melhorar a própria prática educacional. No item nem discordo nem concordo houve a resposta de um professor (3,2%) e no item discordo parcialmente teve a opinião de mais um educador (3,2%).

Organizar a sala de aula visando uma melhor participação dos alunos nas aulas faz parte de uma estratégia importante para a prática profissional do educador, o que mostra um conhecimento metodológico e didático do professor. É uma forma de fazer com que os alunos tenham uma participação mais produtiva e assimilem melhor o que vai ser ensinado. O tema, de forma positiva, afirmando que concorda plenamente, foi respondido por dezessete professores (54%), significando que organizar a sala de aula para obter melhores resultados na aprendizagem é de fundamental importância no processo de ensino. Por outro lado, doze educadores (38%) disseram concordar apenas parcialmente. Resultado que expressa um razoável desconhecimento da importância do conceito de organização, no caso, da sala de aula. Nos itens, nem discordo nem concordo e discordo parcialmente, houve a adesão de um professor (3,2%) em cada.

Cobrar sempre as atividades e tarefas dirigidas aos alunos é outro tema colocado para que os professores respondessem. O tema tem uma importância fundamental para que o desenvolvimento do processo de ensinar ocorra de forma a satisfazer as necessidades dos alunos: apreender e assimilar as habilidades necessárias para a construção do conhecimento. Por isso, cobrar tarefas dirigidas faz parte da prática pedagógica do professor. Nesse tema, vinte professores (80%) disseram concordar com a estratégia, o que mostra a importância dessa metodologia, pois a mesma trata de atividades escolares, tarefas necessárias para a assimilação dos conteúdos, outro tema já discutido e importante. Para o item concordo, mas de forma parcial, houve a resposta de seis educadores (19,4%), mostrando, assim, uma maioria de respondentes concordando plenamente, já que não houve outras opiniões

O penúltimo item questiona se os educadores se ocupam dos alunos com menos desempenho e participação nas atividades curriculares. A falta de empenho dos alunos nas atividades curriculares nas escolas é recorrente, por variados motivos, que exige do professor uma postura bastante compreensiva para compreender o que ocorre com esses alunos. Nesse caso, o profissional da educação tem a necessidade,

mais uma vez, de dominar conhecimentos teóricos e metodológicos do ensino para auxiliar os alunos que mais precisam da ajuda dele. O tema foi respondido, de forma a concordar plenamente por nove professores (29,2%), dados que mostram que apenas uma parte de um universo de 31 educadores compreende a importância de se dedicar aos que não conseguem acompanhar o ritmo de desenvolvimento de aprendizagem desejado. Os dados que mostram as respostas dos que se posicionaram de forma a concordar parcialmente representa uma parcela muito grande de respondentes. Dos trinta e um, 17(54,8%), mais da metade da amostra mostrou-se indiferente ao tema, o que reflete a falta de interesse em se apropriar de uma técnica fundamental para a ação pedagógica, que é se preocupar com os que no futuro poderão estar distantes da escola, embora o professor deva se ocupar por igual de todos os alunos, mas não se pode negar a necessidade de usar metodologias pedagógicas para suprir a necessidade de alguns. No item nem concordo nem discordo, três professores (9,7%) deram a opinião deles, mas que reflete também um distanciamento da temática, mostrando uma certa indiferença com o assunto. Nessa mesma linha de pensamento pode-se dizer o mesmo em relação aos respondentes do item que diz discordar parcialmente, apenas um professor (3,2%) deu a opinião dele.

Ao observar o último tema, verifica-se a sua semelhança com o que fala em organizar a sala de aula para a melhor participação dos alunos, nesse caso, todos os alunos. Porém, organizar a sala de aula para obter melhores resultados para os alunos considerados mais fracos, talvez, não seja a estratégia mais adequada, em razão de que é necessário criar estratégias para ensinar e obter bons resultados de forma igual para todos. Nesse tema, houve a resposta de doze professores (54%) que disseram concordar com o tema, enquanto dezessete professores (54,8%) afirmaram concordar de forma parcial, uma diferença de oito educadores, o que representa (25%) de toda a amostra. Os dados exigem uma análise mais refinada, por se tratar de um tema que também exige reflexão, por envolver a capacidade de conhecimento do professor para trabalhar essa situação. No item nem concordo nem discordo houve a resposta de dois educadores (6,5%), respostas que refletem o distanciamento desses educadores para uma realidade que existe em sala de aula: o fracasso escolar, que precisa de todo conhecimento metodológico dos professores para ser combatido.

Na questão “Indique os pontos fortes e fracos do Projeto Político Pedagógico na sua escola”, conforme Veiga, (1998), construir um projeto político Pedagógico

significa enfrentar o desafio da mudança e transformação, que segundo ela, deve ser tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico, como na Gestão, que neste caso, implica em exercer uma atividade que exige qualificação profissional específica (DELORS, 2012).

Conforme Delors, (2012) uma equipe de gestores bem preparada e bem qualificada é um requisito fundamental que vai contribuir para o desenvolvimento de toda a organização da escola e também do processo de ensino e aprendizagem.

É nessa perspectiva que o PPP deve ser pensado e imaginado, quando do seu planejamento. Planejamento que envolva todos os profissionais da escola, numa direção que não deve dispensar a participação de educadores, de Gestores, supervisores e Pais de alunos, numa perspectiva dialógica (FREIRE, 1982).

Para os professores, indicar os pontos fracos e fortes do PPP, de acordo com o que foi estabelecido na questão, não foi uma tarefa tão simples, em virtude da exigência de conhecimentos teóricos sobre esse documento, desde a forma como construir ele, até a sua implementação na escola. Por esse motivo, houve respostas diversas sobre esse documento.

Entre os respondentes há que se destacar a opinião de sete professores (22,6) que afirmaram desconhecer o PPP e por esta razão não tinham como dar a opinião deles sobre o documento. Apesar desses dados, seis professores (19,35%) afirmaram que seguiam as orientações do PPP para o desenvolvimento da prática pedagógica deles em sala de aula, através de um planejamento prévio. São respostas importantes para a análise, já que elas dão indicadores da importância do PPP para as atividades de planejamento e execução do ensino por parte dos professores

Para outros cinco educadores (16,12%), as respostas foram no sentido de afirmar que o Projeto Político Pedagógico auxilia na tomada de decisões, na sua autonomia de planejamento e organização, visando a aprendizagem dos alunos. Embora seja um número menor de respondentes em relação à amostra, o resultado é bastante significativo, pois evidencia mais uma vez a importância do PPP para as atividades escolares. Para três professores (9,67%), a afirmativa é que o PPP não está disponível para ter acesso a ele quando há a necessidade, o que vem à tona o conceito de que, nessas condições ele é um documento “morto”, não sendo executado para nortear as atividades escolares, servindo apenas para atender as necessidades burocráticas.

Os pontos fracos do PPP, foram apontados pelos professores de diversas formas, mas o que chamou mais atenção foi uma única resposta dada por um educador (3,2%) afirmando que o ponto fraco desse documento é a não participação dos pais na elaboração dele. Resposta que é fundamentada por vários estudiosos desse documento, como: (Veiga 2000), (Vasconcelos, 2000), (Padilha, 2000), entre outros, que afirmam a necessidade da participação dos pais dos alunos na construção desse documento. Um grupo de educadores composto por cinco professores (16,13%) afirmaram desconhecer ele. Um dos pontos fracos é essa falta de conhecimento do PPP dito por uma parcela de respondentes. Talvez, essa falta de conhecimento por parte dos educadores se dá em razão da falta de discussões nas reuniões pedagógicas sobre o PPP e o pouco uso dele quando da necessidade de rever os planejamentos da escola, inviabilizando, assim, uma cultura de conhecimento do documento por parte dos professores.

Essa reflexão deixa transparecer, nas respostas dadas por três professores, (9,67%), ao afirmarem que o PPP deveria ser mais divulgado, ou seja, é possível que ele se mantenha apenas engavetado. Seguindo a mesma linha de pensamento, seis professores (19,35%) disseram sentir a falta da participação deles nas discussões em relação ao PPP. Mais uma vez, foi usado o termo participação. Nesse caso, a participação dos professores. Segundo Vasconcelos (2002), quanto maior a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, maior a possibilidade de que aquilo que foi antecipadamente planejado tenha melhores condições de contribuir para o processo educativo. Para 5 educadores (16,2%) a afirmativa é que o acesso ao documento é inacessível, ratificando o que foi dito anteriormente. Três professores (9,67%) falaram da falta de compromisso com o PPP. Como se pode observar, são narrativas diferenciadas sobre os pontos fracos desse documento, mas que têm significativa importância para uma análise mais bem elaborada sobre as diferentes relações que o Projeto Político Pedagógico mantém com os integrantes da escola (Agentes da escolarização).

Foi solicitado, ainda, que os professores escrevessem outra/s informação/es que quisessem acrescentar. Após todas as respostas dadas em relação aos pontos fortes e fracos do Projeto Político Pedagógico, foi colocada a questão formulada para que os professores pudessem complementar outras ideias referentes ao PPP. O que chamou mais atenção foi o número alto de professores que não se posicionaram sobre a questão colocada. Da amostra de 31 educadores, 25 (80%), nada quiseram

responder, talvez, em virtude de que já tinham se posicionado anteriormente sobre os pontos fortes e fracos do documento. Mas mesmo assim, houve respostas isoladas, mas bastante significativas para a análise. Nesse sentido, um educador (3,2%), com uma visão crítica, afirmou que falta uma boa formação teórica da equipe pedagógica. Isto é fundamental para que as atividades de ensino sejam desenvolvidas conforme o que foi estabelecido no planejamento global da escola.

Para Delors (2012), é necessário que exista uma equipe pedagógica bem treinada e qualificada, possibilidade que trará, em conjunto, alternativas pedagógicas interessantes para o desenvolvimento das atividades de planejamento e organização do ensino. Uma outra resposta, (3,2%) importante, fez referência a necessidade de que a escola precisa tornar o PPP mais ativo, tirá-lo da gaveta e fazer acontecer. A resposta dada por esse educador na expressão “fazer acontecer” tem um significado expressivo, amplo em termos educacionais, pois a palavra pode ser entendida como planejar, organizar e executar com mais qualidade o ensino para que o processo de aprendizagem ocorra conforme o que se objetiva em termos de qualidade. Da mesma forma, outro professor (3,2%) se expressou, quando disse que necessitava ter mais contato com o documento para que pudesse ter um bom desempenho como educador, refletindo a fala anterior. No acréscimo de mais informações, 1 professor (3,2%) disse que esperava um dia ter uma escola de qualidade. Conforme Veiga (2000), este é o desafio que se coloca para o Projeto Político Pedagógico, propiciar qualidade educacional para todos.

Após as análises da aplicação do questionário, constatou-se que a maioria das respostas indicou que existem dificuldades e limitações em definir o verdadeiro papel que representa o PPP. Há oscilações entre as posições assumidas pelos 31 professores o que nos leva a buscar alternativas para contribuir com as escolas objeto do presente estudo.

O quadro que segue resume as respostas dos professores e respectivas escolas em relação aos cinco blocos de questões e suas categorias.

MÉDIA DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS BLOCOS E RESPECTIVAS CATEGORIAS.

Grupo de questão	Categorias	Média			
		Centro Educacion al José Maria de Aguiar Filho	Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima	Outras	GLOBAL
Grau de favorecimento do PPP na Escola,	Reflexão crítica e profissional do educador na sua prática pedagógica	1,78	2,89	3	2,26
	Estreita uma relação de aproximação professor/alu	1,83	2,56	2,25	2,1
	Prever as condições do ensino no contexto escolar e fora dele	2,11	3	3	2,48
	Contribui para o professor planejar e organizar o ensino	1,89	3	2,75	2,32
	Dá autonomia para o professor modelar o currículo prescrito	1,61	2,33	2,5	1,94
	Contribui para o desenvolvimento profissional do professor visando melhorar sua	1,72	2,44	2,25	2
	Orienta as ações de planejamento e a traduzir o currículo	1,78	2,78	3	2,23
	Potencializa o processo de ensino e aprendizagem e contribui para o desenvolvim	1,61	2,67	2,75	2,06
	Ajuda a concretizar metas e estratégias do Plano Nacional de Educação	1,78	2,56	2,75	2,13
Grau de adesão da comunidade de escolar em relação ao PPP	Pais e/ou responsáveis	0,56	2	1,25	1,06
	Professores	1,44	3,22	3	2,16
	Alunos	0,83	2,44	2,25	1,48
	Diretor (a)	2	3,78	3,5	2,71
	Funcionários	1,17	1,78	3,25	1,61
Nível de concordância a respeito da Gestão Escolar(GE) e Equipe Pedagógica (EP)	A Gestão Escolar - GE assegura as condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente	2,83	2,89	2,75	2,84
	A GE cria um clima favorável ao relacionamento profissional das atividades escolares	2,39	3,22	3	2,71
	"A equipe de GE e Equipe Pedagógica (EP) se reúnem com os professores para discutir o cumprimento do currículo	2,56	3	3	2,74
	A equipe de GE e EP se reúnem com os professores para discutir os resultados das aprendizagens dos alunos após as avaliações bimestrais	3,22	2,89	3,25	3,13
	A equipe de Gestão Escolar e Equipe Pedagógica definem, com os professores, estratégias visando a melhoria da aprendizagem do aluno	2,83	2,78	3,25	2,87
Grau de concordância	Os programas e projetos realizados na escola são desenvolvidos de forma articulada com o professor	2,33	3,11	2,5	2,58
	Os programas e projetos realizados na escola favorecem o seu trabalho em sala de aula	2,39	3,11	2	2,55

	Os programas e projetos realizados na escola contribuem para a melhoria e qualidade da aprendizagem do aluno	2,56	3,33	2,75	2,81
	As Diretrizes Curriculares Nacionais estão presentes no momento do planejamento	2,67	2,11	2,75	2,52
	As propostas curriculares da rede de ensino estão presentes nas atividades educativas da escola	2,83	2,22	2,5	2,61
	As propostas curriculares da rede de ensino e outros documentos orientadores estão na sala de aula	2,22	2,33	2,25	2,26
Autoavaliação sobre prática pedagógica	Desenvolvo metodologias no sentido de rever o que foi ensinado	3,89	3,56	3,75	3,77
	Enfatizo, de forma clara, a compreensão dos conceitos	3,78	3,33	3,75	3,65
	Estimulo o envolvimento dos alunos nas discussões	3,72	3,22	3,5	3,55
	Oriento os alunos a compartilhar suas experiências	3,67	3,22	3,5	3,52
	Valorizo a relação pessoal com os alunos	3,83	3,78	3,75	3,81
	Considero a formação continuada importante para a melhoria e qualidade do trabalho	3,89	3,78	3,5	3,81
	Torno a avaliação um momento de cobrança dos conteúdos ensinados	3,39	3	1,5	3,03
	Discuto sempre os resultados das avaliações com outros colegas e/ou equipe pedagógica	3,61	3,22	2,75	3,39
	Organizo a sala de aula visando uma melhor participação dos alunos nas aulas	3,67	3,33	2,75	3,45
	Cobro sempre as atividades e tarefas dirigidas aos alunos	4	3,44	3,75	3,81
	Ocupo-me dos alunos com menos desempenho e participação nas atividades curriculares	2,94	2,89	3,5	3
	Organizo a sala de aula para conseguir um melhor resultado dos alunos considero	3,56	3	3	3,32

O quadro acima envolve cinco blocos de questões que foram formuladas aos 31 professores, por meio do questionário. Nele, foi atribuído uma média em relação ao conjunto de perguntas, contendo vários itens em relação à categoria colocada.

A atribuição das médias se concentrou nas escolas em que se deu a participação dos professores.

O primeiro bloco foi composto por temas relacionados ao favorecimento ou não do Projeto Político Pedagógico em relação às diversas atividades do professor, atribuindo-se médias em relação ao tema proposto.

Os resultados mostraram que na média geral há pouco favorecimento do PPP em relação às categorias colocadas, desde a que se refere à reflexão crítica e profissional do educador até a categoria ajudar a concretizar metas estratégicas do Plano Nacional de Educação.

As médias apresentadas revelam, então, o pouco favorecimento do PPP a estas atividades escolares colocadas.

O segundo bloco de categorias se refere à adesão dos pais e/ ou responsáveis, alunos, Diretores e funcionários na construção do PPP Para os estudiosos como: Veiga (2000), Gadotti (2000), Vasconcelos (2002) é fundamental a adesão desses grupos, que deve ocorrer através da participação coletiva de todos, através do diálogo (PADILHA, 2000).

Apesar dos conceitos e teorias indicarem esse caminho, o quadro mostra, pelas médias apresentadas, que existe pouca ou quase nenhuma participação desses grupos, quando da elaboração do PPP, embora as médias indicarem que há uma diferença significativa de uma escola para outra, em relação à participação desses grupos.

Na Escola Terezinha Paulino, as médias se refletem de forma mais favorável, principalmente em relação à participação dos Professores, Diretores e alunos, ao contrário do que ocorre no Centro Educacional, onde as médias se mostraram extremamente baixas, indicando pouca participação dos grupos que pertencem a escola no momento da elaboração do PPP.

O terceiro bloco de categorias aborda vários itens em relação à atuação da Equipe Pedagógica nas articulações das atividades de ensino, que envolve a participação dos professores, desde a que assegura as condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente até a categoria cuja pergunta questiona se a Equipe Pedagógica e de Gestão Escolar, definem com os professores, estratégias visando a melhoria da aprendizagem do aluno.

As médias apresentadas mostram um equilíbrio em relação às duas instituições de ensino e as outras, mas indicando que a Escola Terezinha Paulino tem uma média mais satisfatória em relação às duas categorias, mas por uma pequena diferença, representando equilíbrio nos resultados.

Projetos e Programas que implicam no currículo é o quarto bloco de categorias. Pelas médias, infere-se que na Escola Centro Educacional, as médias não foram

satisfatórias, refletindo a pouca articulação dos programas e projetos com a atividade educacional do professor.

Por outro Lado, as médias atribuídas à Escola Municipal Terezinha Paulino se mostram mais elevadas, indicando que há mais estreitamento destas categorias com a prática pedagógica do professor.

O bloco cinco se refere às afirmações dos professores sobre a prática pedagógica. Os resultados das escolas se mostraram satisfatórios, em função das médias apresentadas. Os professores informam desenvolver, atuar, agir, discutir, organizar, cobrar e ocupar-se dos alunos e fazer uso do conhecimento e atividades relativas à prática pedagógica na sua ação em sala de aula para melhor atender as demandas do processo ensino-aprendizagem. Os resultados mostram que, independentemente da orientação dada pelo PPP, as médias indicam que os educadores desenvolvem diferentes metodologias como estratégias de ensino, indicado nas médias de cada escola e no conjunto delas.

Um quadro dessa natureza permite revelar e se ter visibilidade a respeito desse conjunto de questões que estão diretamente relacionadas com o que podemos definir como Projeto Político Pedagógico, o documento norteador da educação escolar, lamentavelmente ainda pouco reconhecido no conjunto das escolas, ou mesmo banalizado.

7. CONSIDERAÇÕES

Vivencia-se, nos dias atuais, momentos marcados por muitas incertezas no que diz respeito a avanços e recuos na forma de refletir sobre as situações-problema que envolve o atual contexto educacional. Tem sido frequente os debates quanto à escola ter a necessidade de enfatizar o seu verdadeiro papel social: tornar-se cada vez mais um espaço tempo com um perfil inclusivo, que possa reconhecer as diferenças que ainda persistem no meio educacional, entre os integrantes que se utilizam desse espaço.

São essas diferenças que devem estimular todos aqueles que estão envolvidos no tecido que envolve um conjunto de relações humanas nos diferentes segmentos educacionais, para que seja possível refletir e ao mesmo tempo elaborar projetos, de forma conjunta, com a finalidade de viabilizar encaminhamentos eficazes com o propósito de apreender, desenvolver e assumir papéis sociais, cuja finalidade tenha condições de estabelecer a contribuição para a mudança de paradigmas, visando, evidentemente, estabelecer novos princípios nas formas de elaborar, planejamento e organizar o ensino.

São atitudes como essas que devem fazer parte do modo do agir e do pensar de quem deseja uma educação de qualidade. Para tanto, é de fundamental importância que as escolas elaborem seus projetos com a participação efetiva de toda comunidade escolar e de pais, grupo este, fundamental para a elaboração de um documento expressivo como é o Projeto Político Pedagógico, documento que pode contribuir para a mudança de uma realidade social, enfrentando a exclusão e a marginalização, presentes ainda em muitas escolas.

Nesse sentido, é fundamental, como já foi dito, enfatizar a participação dos pais para a construção desse documento, buscando, assim, legitimidade para seu funcionamento.

Apesar dos estudos indicarem que o Projeto Político Pedagógico é um documento que dá suporte e direção às atividades escolares, com suas dimensões e princípios, os resultados aqui apresentados demonstram que há um distanciamento desse documento no que diz respeito a dar direção e rumo ao planejamento e a organização do ensino nas escolas, de acordo com o que os professores responderam ao questionário da pesquisa.

Nessa perspectiva, o presente estudo não detectou a colaboração dos pais na elaboração do PPP, segundo as respostas dadas pelos professores. Sem essa participação, mesmo com a de outros, o documento torna-se descaracterizado, faltando algo que não foi definido pela vontade dos pais. Por esse motivo, muitas vezes, ao ser discutido torna-se necessário que os pais estejam sempre presentes nas reuniões pedagógicas para fazer valer o direito à educação de qualidade para os seus filhos, e a responsabilidade paterna para com a educação escolar dos filhos.

Nesse sentido, cada pai ou mãe, deve opinar, sim, sobre o documento, pois ele deve ser o certificado, para, amparado pela LDB, oferecer aos jovens estudantes as condições necessárias para que os mesmos sejam capacitados como cidadãos e futuros profissionais qualificados.

Por esses motivos, é importante que as escolas disponham da capacidade do que pode oferecer o PPP, quando ele é pensado dentro da instituição escolar, no momento de elaboração do planejamento global da escola, na sua organização e na execução das atividades escolares. Da mesma forma, ele deve ser norteador das atividades de planejamento e organização do ensino por parte do professor.

O estudo concluiu também que não houve a participação dos alunos na elaboração desse documento, o que reflete uma falta de capacidade gestora em aglutinar os mais interessados na educação, como os pais e os filhos deles.

Dessa maneira, não é possível e compreensível o funcionamento pleno de um documento tão importante para a coletividade sem a participação desses grupos. Pelos resultados, observou-se a não participação efetiva dos pais e dos alunos, como já foi dito, e que devem ser presença obrigatória nas discussões sobre o PPP, desde o seu planejamento até a sua construção.

A escola que não leva em conta a participação de pais e de alunos na elaboração do PPP sem levar em consideração o aspecto coletivo, não pode e não deve ser considerada como uma escola de padrão democrática. É necessário, então, que exista uma ruptura de ideias para que seja (re)discutida as mudanças significativas no momento de projetar, por meio do planejamento, o destino da escola, dando um rumo e direção às atividades de planejar e organizar o PPP. A presença dos pais e dos alunos, representantes comunitários ajudariam estabelecer o que é previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 quando determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A não participação desse grupo nas atividades de elaboração do PPP, despreza aspectos importantes da cultura e do social, vivenciados pelos pais e pelos alunos, nas suas histórias de vida. Devem ser dimensões importantes, e fazerem parte, sim, das discussões no momento em que se projeta elaborar o PPP. São esses grupos que devem embasar os objetivos que vão fazer parte do documento, que por sua vez, vai nortear os planos de ação da escola, em busca de cumprir o seu papel social. Nos planos de ação vão constar as propostas de ensino para os alunos.

É esse o significado que o PPP deve ganhar no âmbito da escola e de seus integrantes, orientar as diretrizes curriculares e também a ação pedagógica do professor, numa perspectiva de valorizar o coletivo, optando, assim, em planejar as ações de forma que possa ser dada as condições para que o planejamento da escola conte com a participação de todos.

Nesse aspecto, o estudo concluiu que o PPP poderia contribuir mais, se fosse discutido na escola e com a comunidade de pais, onde o estudo observou não haver tal participação. Não sendo assim, possível chegar ao ideal objetivado impedindo, assim, o fortalecimento dos valores institucionais, que deve incluir as articulações dos programas e dos projetos da escola com a participação dos professores.

Percebeu-se que ausência dessa articulação pode desfavorecer a atividade do professor na sua ação de ensinar, o que não impede que o mesmo, através de seus próprios conhecimentos teóricos e metodológicos, provenientes de suas experiências profissionais, desenvolva uma boa prática de ensino, o que pôde ser observado nas opiniões dadas pelos professores referentes às diferentes estratégias de ensino que eles utilizam para ensinar, mesmo não existindo uma articulação com os projetos e programas dito pelos professores em suas opiniões.

Certamente, se houvesse essa articulação, os resultados do processo de ensino e aprendizagem poderiam ser mais satisfatórios, em termos de qualidade do ensino. Diante disso, a escola precisa superar esse caráter fragmentado de suas ações educativas, buscando, com isso, viabilizar os projetos e programas em conjunto, de forma específica. O Projeto Político Pedagógico, pode ser um importante recurso para potencializar a introdução de novas práticas educativas na escola, diminuindo, assim, as resistências às mudanças e transformações, já que um PPP

bem delineado, dinâmico e “vivo” traz características de mudanças e transformações da realidade, de maneira participativa e democrática.

Nesse contexto, o estudo sugere uma mudança organizacional, para que as escolas possam ser deslocadas de algumas características centralizadoras, fortalecendo, portanto, o aspecto descentralizador de suas ações, ajudando instituir uma nova forma de pensar e agir, na perspectiva de lograr algo novo, valorizando, assim, os aspectos de participação coletiva, com uma gestão democrática, na qual se assente os valores de compressão do mundo e de transformação social numa perspectiva crítica emancipatória.

O estudo sugere tratar do PPP como instrumento aglutinador e uma referência para o modelo da escola que se deseja. Isto exige que o PPP se torne peça central da identidade desta escola e não apenas uma peça burocrática.

O estudo propõe que as escolas reservem um espaço para que o PPP possa ser estudado, de maneira permanente e mesmo revisto, permanentemente, face às demandas da legislação e das necessidades formativas dos próprios professores, alunos, familiares, equipe pedagógica da escola, etc. A escola e a educação escolar são instituições dinâmicas que refletem as mudanças que acontecem na sociedade. Considerando as conhecidas mudanças anunciadas e já vivenciadas pela população e com reflexo nas escolas, é compreensível que o PPP tenha um papel estratégico para nortear o rumo das mudanças e como materializá-las.

Sugere-se que o PPP possa ganhar visibilidade nos ambientes da escola, por meio de recursos visuais como: banners, quadros, folders. Sugere-se, ainda que a escola reserve um espaço em seu *site* de maneira que ele possa ser reconhecido como o documento maior da gestão da escola. Tirar o PPP do anonimato é necessário e urgente.

Essas podem ser estratégias para que o PPP realmente possa ganhar o seu lugar, importância e coerência no âmbito da documentação e da prática escolar sendo assumido, ademais como recurso estratégico do planejamento global da escola.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trd. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 19º ed. Edições Loyola, 2001.
- BARBOSA, Raquel Lazarri Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96 de 20/12/1996**. Diretrizes e bases da educação-Lei Darcy Ribeiro. Brasília, 104, 1996.
- CASTRO, Amélia Domingues. Carvalho, Ana Maria Pessoa. **Ensinar a ensinar**. CENGAGE learning, 2001.
- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Trd. José Carlos Eufrázio. 7ed revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.
- ESTEVE, José, M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire**. In Neto, José Batista.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica**. 7º ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 31º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: artes médicas sul, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto político pedagógico**. Conferência nacional de educação para todos. V.1 Brasília: MEC/1994.
- GARRIDO, Selma P. **Didática e Formação de Professores**. Editora Cortez. São Paulo, 1997.
- GENERA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Anima Educação: Belo Horizonte, 2014.
- GESQUI, Luiz Carlos. **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar**. Dissertação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- IMBERNÓN, F. **La formacion del profesorado**. Espanha: Paiadós, 1994.
- KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4^o ed. Goiana: Editora alternativa, 2001.

MEDEL, Cássia Ravena Mulis de Assis. **Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola**. 2^a ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11^a ed. São Paulo. Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3^a ed. Rio de Janeiro Bertrand Brasi, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Don Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRES, José; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz. **Educação Para Todos**. Por uma pedagogia lúdica, intercultural e inclusiva. João Pessoa: ideia, 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚNEZ, Isauro Beltrán; CLEMONT, Gauthier. **Formar o professor, profissionalizar o ensino-perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3^o ed. Editora Artmed. Porto Alegre, 2000.

_____; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Editora Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 3^o ed. São Paulo. 2008.

SHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In Nóvoa, A.(org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **O ofício de professor**. Editora Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10^o ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações**: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes. V. 23. Nº 61. Campinas: dez, 2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma contribuição possível. 28^o ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

APÊNDICE



Programa de Pós-Graduação em Educação



GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

COLETA DE DADOS PARA ESTUDO

Caro colega professor/a, estou realizando o mestrado em educação na UFRN e desenvolvo minha dissertação sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de um estudo que muito poderá nos ajudar a compreender melhor o papel desse importante documento na nossa atividade profissional. Colabore respondendo este questionário cujos dados terão absoluto sigilo.

Agradeço a sua participação!

1. Escola:

2. Data de nascimento: ____/____/____

3. Sexo: Masculino () Feminino ()

4. Estado civil: Solteiro(a) () Casado(a) () () outro _____

5. Ano de ingresso na rede estadual de ensino: _____

6. Formação Acadêmica

Nível	Curso/Área	Ano de conclusão
Graduação		
Especialização		
Mestrado		
Doutorado		

7. Há quanto tempo você trabalha como professor (a):

De 1 a 3 anos ()

De 4 a 5 anos ()

De 6 a 10 anos ()

10 anos ou mais ()

8. Possui vínculo empregatício?

Não possuo () Estado () Município () Rede Privada ()

Tenho mais de um vínculo () Especifique: _____

9. Regime de trabalho no/s vínculo/s: 30 horas () 40 horas () Mais de 40 horas ()

10. Onde atua? Sala de aula () Equipe gestora () Coordenação pedagógica ()

Outro (indique): _____

11. Você conhece o Projeto Político (PPP) de sua escola?

() Sim, conheço e participei de todas as etapas de elaboração.

() Sim, conheço e participei de parte das etapas de elaboração

() Sim, sei que existe na escola

() Não conheço

() Outra resposta: _____

12. Informe o que mais te chama a atenção nesse documento?

13. O PPP tem sido discutido ou mesmo citado nas reuniões pedagógicas?

() Sempre o utilizamos para orientar decisões do ano letivo

() Quase sempre o utilizamos para decisões do ano letivo

() As vezes utilizamos para direcionar decisões do ano letivo

() Nunca utilizamos

14. Com que frequência você consulta o PPP?

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Mensalmente

() Bimestralmente

() Nunca consulto

15. Com que frequência ocorre reuniões pedagógicas?

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Mensalmente

() Bimestralmente

() Nunca ocorre

16. Nas reuniões pedagógicas qual assunto mais se destaca (**escolha apenas uma**)

() Relacionadas ao PPP

() Questões administrativas

() Questões pedagógicas

() Relacionadas ao PPP, questões administrativas e questões pedagógicas.

() Outros assuntos

17. Informe o que você prioriza numa reunião pedagógica

18. Qual sua opinião em relação à aprendizagem dos seus alunos?

19. Opine, pontuando de 1 a 5, para o grau de favorecimento do PPP na Escola, sendo 1 o menor grau e 5 de maior grau de favorecimento.

NA SUA OPINIÃO, O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO FAVORECE:	1	2	3	4	5
Reflexão crítica e profissional do educador na sua prática pedagógica.					
Estreita uma relação de aproximação professor/aluno.					
Prever as condições do ensino no contexto escolar e fora dele.					
Contribui para o professor planejar e organizar o ensino.					
Dá autonomia para o professor modelar o currículo prescrito.					
Contribui para o desenvolvimento profissional do professor visando melhorar sua atuação na sala de aula.					
Orienta as ações de planejamento e a traduzir o currículo.					
Potencializa o processo de ensino e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento escolar e social dos educandos.					
Ajuda a concretizar metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.					

20. Em sua opinião, qual o grau de adesão da comunidade escolar em relação ao PPP? Pontue de 1 a 5, sendo 1 o menor grau de adesão e 5 o de maior grau de adesão.

Adesão ao PPP	1	2	3	4	5
Pais e/ou responsáveis					
Professores					
Alunos					
Diretor (a)					
Funcionários					

21. Em que o PPP contribui para o planejamento de suas ações e da sua prática pedagógica?

- () Contribui muito
 () Contribui pouco.
 () Não contribui
 () Outro

Especifique:

22. Qual o seu nível de concordância a respeito da Gestão Escolar(GE) e Equipe Pedagógica (EP)?

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo Plenamente	Discordo parcialmente
A Gestão Escolar - GE assegura as condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente.					
A GE cria um clima favorável ao relacionamento profissional das atividades escolares					

A equipe de GE e Equipe Pedagógica (EP) se reúnem com os professores para discutir o cumprimento do currículo;					
A equipe de GE e EP se reúnem com os professores para discutir os resultados das aprendizagens dos alunos após as avaliações bimestrais.					
A equipe de Gestão Escolar e Equipe Pedagógica definem, com os professores, estratégias visando a melhoria da aprendizagem do aluno					
Comente:					

23. Você considera que o PPP ajuda a direcionar ou mesmo apoiar seu trabalho pedagógico?

- () Sempre
 () Pontualmente
 () Poucas vezes
 () Nunca.

24. Qual o seu grau de concordância sobre as afirmações abaixo:

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo Plenamente	Discordo parcialmente
Os programas e projetos realizados na escola são desenvolvidos de forma articulada com o professor					
Os programas e projetos realizados na escola favorecem o seu trabalho em sala de aula					
Os programas e projetos realizados na escola contribuem para a melhoria e qualidade da aprendizagem do aluno					
As Diretrizes Curriculares Nacionais estão presentes no momento do planejamento					
As propostas curriculares da rede de ensino estão					

presentes nas atividades educativas da escola					
As propostas curriculares da rede de ensino e outros documentos orientadores estão na sala de aula					

25. A estratégia metodológica mais utilizada por você em sala de aula consiste.

- () Aula Expositiva
 () Trabalho em Grupo
 () Seminários
 () Trabalho Individual
 () Aula Expositiva e Trabalho em grupo
 () Aula Expositiva e Trabalho Individual
 () Outra/s atividade/s _____

26. Qual o seu grau de concordância sobre as afirmações relacionadas à sua Prática Pedagógica:

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo Plenamente	Discordo parcialmente
Desenvolvo metodologias no sentido de rever o que foi ensinado					
Enfatizo, de forma clara, a compreensão dos conceitos					
Estimulo o envolvimento dos alunos nas discussões					
Oriento os alunos a compartilhar suas experiências.					
Valorizo a relação pessoal com os alunos					
Considero a formação continuada importante para a melhoria e qualidade do trabalho					
Torno a avaliação um momento de cobrança dos conteúdos ensinados.					
Discuto sempre os resultados das avaliações com outros colegas e/ou equipe pedagógica.					
Organizo a sala de aula visando uma melhor participação dos alunos nas aulas.					
Cobro sempre as atividades e tarefas dirigidas aos alunos.					
Ocupo-me dos alunos com menos desempenho e participação nas atividades curriculares.					

Organizo a sala de aula para conseguir um melhor resultado dos alunos considerados mais fracos.					
---	--	--	--	--	--

27. Indique os pontos fortes e fracos **do Projeto Político Pedagógico na sua escola.**

Pontos Fortes: _____

Pontos Fracos: _____

28. Escreva aqui outra/s informação/es que queira acrescentar.
