

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVIA LUCIA MARQUES DE VASCONCELLOS

**O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
INICIATIVAS, IMPLICAÇÕES E DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CURITIBA

2011

SILVIA LUCIA MARQUES DE VASCONCELLOS

**O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
INICIATIVAS, IMPLICAÇÕES E DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2011

SILVIA LUCIA MARQUES DE VASCONCELLOS

**O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
INICIATIVAS, IMPLICAÇÕES E DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Pura Lucia Oliver Martins
PUC/PR

Prof^a. Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga
UNB

Prof^a. Dr^a. Joana Paulin Romanowski
PUC/PR

Curitiba, 20 de Junho de 2011.

Agradeço...

À Deus por me permitir chegar aqui ...

Inicialmente gostaria de agradecer a oportunidade que o *Programa de Pós-Graduação em Educação* me proporcionou com a oportunidade em conhecer teorias e autores que ampliaram meus horizontes e me fizeram entender muitas questões que trouxe ao longo da minha vida como aluna e professora.. Os mestres com os quais tive a oportunidade de estudar e fizeram toda a diferença nestes dois anos de estudo e foram referência de educadores em excelência para a academia e para entender o aluno como um ser importante, único, com suas peculiaridades e com seu contexto de vida. Sem dúvida o curso foi um divisor de águas em minha maneira de pensar e agir como pessoa e educadora.

À *Solange*, secretária do Programa de Pós Graduação em Educação que durante todos esses anos foi sempre dedicada, competente e muito especial;

A todos que oraram pela minha recuperação em especial a *Comunidade Menonita* nas pessoas da *Kildinha, Milene e Maria Cristina*, por cada família e criança que rezou pela minha recuperação especialmente na *Catequese do Colégio Medianeira* com a querida *Maria Cristina*;

Ao querido *Padre Salete* por todo apoio e carinho;

À querida amiga *Maria Odele* por seus constantes atos de “amorosidade” mostrando que amar ao próximo ainda é um verbo possível de conjugação;

Às queridas *Cris e Sara* por serem presentes na minha vida e da minha família;

À professora *Joana Paulin Romanovisk* por ser um modelo...

Às minhas *Amigas* pela nossa amizade, que será para sempre;

Às minhas *colegas de trabalho* pelo carinho e apoio no momento em que mais precisei;

Às minhas colegas *Ana Maria, Ritinha e Denise* pelos generosos gestos de compreensão com a minha falta de disponibilidade nos horários no trabalho, pelo olhar amoroso, pelo consolo na hora da tristeza e por todas as vezes que choraram comigo;

À amiga *Débora* pela sua ajuda que sem a qual não teria conseguido terminar a primeira versão da minha dissertação e pela nossa amizade, que será para sempre;

À coordenação da Educação Fundamental do *Colégio Nossa Senhora Medianeira*, nas pessoas *da Silvana, Ivana, Juliana e Kleber* por me permitirem realizar meus estudos. Por todo o crédito que me deram nestes anos possibilitando várias vezes que me afastasse do trabalho para cumprir compromissos acadêmicos, sempre com boa vontade e carinho, me oferecendo todas as possibilidades para concluir minha dissertação e voltar a fazer o que eu mais amo....

Às *professoras que participaram dos Grupos Focais* em especial as Professoras do 2º ano do Ensino Fundamental com disponibilidade, sinceridade e por tornarem, com a sua ação pedagógica, tão especial a minha pesquisa;

À minha família, *Norma, Sara, Joacir e André* por cuidarem de mim, por me amarem de forma incondicional, por terem feito com que eu acreditasse no amor, por suas presenças amorosa em todos os momentos da minha vida, por terem

me ensinado que a honestidade e o amor são indispensáveis para se viver com dignidade e que não existe felicidade sem igualdade;

À minha orientadora, professora *Pura Lúcia*, por me apontar novas possibilidades nesse universo da pesquisa, me orientando com competência, rigor e amor. Por sua generosidade em compartilhar seu imenso conhecimento e apontando novas possibilidades de enriquecimento. Por nossas conversas e por todos os abraços carinhosos que me deram força e ânimo para continuar a minha caminhada. E, finalmente por fazer com que acreditasse em novas possibilidades de estudo e trabalho trazendo um novo sentido a minha vida, em um momento em que tudo parecia estar se acabando e especialmente por não ter me abandonado, sendo uma presença constante e amorosa durante toda a minha recuperação;

E finalmente a toda Equipe do INC Instituto de Neurologia de Curitiba especialmente a equipe da UTI e a minha médica *Dr^a Maria Tereza*

Moraes, pelo carinho e competência com que me trataram e continuam tratando.

Por muito tempo achei que ausência é falta. E lastimava, ignorante, a falta. Hoje não a lastimo. Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim. Sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada em meus braços, que rio e danço e invento exclamações alegres, porque a ausência, essa assimilada, ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Com o objetivo de analisar as implicações da organização do trabalho pedagógico na escola, que inclui o Planejamento Participativo dos professores, para as iniciativas que estes tomam diante dos problemas de sua prática, essa dissertação toma como objeto de estudo o planejamento participativo na educação básica, no contexto de uma instituição de ensino que prevê espaço/tempo para o essa forma de planejamento. Como objetivos decorrentes busca levantar as iniciativas geradas pelos professores no espaço/tempo destinado ao planejamento pedagógico em conjunto com seus pares; verificar a influência dessas condições nas iniciativas destes professores, analisando as implicações dessa forma de organização do trabalho na escola para as proposições dos professores. A metodologia é de abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade estudo de caso utiliza a observação participante, análise documental e grupo focal como instrumentos de coleta de dados. São sujeitos da pesquisa 16 professores de 2º anos da 1ª fase do Ensino Fundamental e tem como unidade de análise uma escola particular de grande porte da cidade de Curitiba. Têm como eixo de investigação a relação entre teoria e prática, focando as condições de trabalho, de tempo e de espaço na organização do trabalho na escola. As análise apoiam-se em Santos, Martins, Veiga, Dalmás, Vianna, Vasconcellos, Libâneo, Dias, Ferreira, Gandin entre outros. O estudo revela: (i) a escola prevê no seu Projeto Pedagógico o Planejamento Participativo e que efetivamente garante as condições de trabalho para que o mesmo aconteça; (ii) o planejamento participativo foi uma conquista dos professores que durante os últimos vinte anos tomavam iniciativas e procuravam desenvolver seus planejamentos ainda que não houvesse um espaço/tempo previsto na organização da escola; (iii) paradoxalmente, nessa organização a forma de planejar por áreas do conhecimento corre o risco de fragmentar os conteúdos e impossibilitar a apropriação de estudos relacionados a outras áreas do conhecimento; (iv) entre as professoras mais jovens, a construção coletiva do Planejamento Participativo vem se constituindo de forma lenta.

Palavras-chave: Planejamento participativo; teoria e prática; educação básica.

ABSTRACT

With the objective to analyze the implications of the organization of educational work at school, including teachers' Participatory Planning, for the initiatives they take on the problems of their practice, this dissertation takes as its object of study participatory planning in basic education, in the context of an educational institution that predicts the space / time for this form of planning. Objectives as a result tries to raise the initiatives generated by teachers in the space / time devoted to educational planning in conjunction with their peers, to check the influence of these teachers, analyzing the implications of this form of work organization at the school for the propositions of the teachers. The methodology is a qualitative approach, case study method uses participant observation, document analysis and focus group data collection instruments. Subjects are seven teachers from first and second grade of the 1st stage of elementary school and as the unit of analysis a large private school in the city of Curitiba. It has as its axis of research the relationship between theory and practice, focusing on working conditions, time and space in the organization of work at school. The analysis are based on Santos, Martins, Veiga, Dalma, Vianna, Vasconcellos, Libâneo, Dias Ferreira, Gandin among others. The study reveals: (i) the school provides in the Educational Project the Participatory Planning and effectively ensures that the working conditions for it to happen, (ii) participatory planning was an achievement of the teachers who during the last twenty years took initiatives and sought to develop their plans even though there was no time / space provided in the school organization, (iii) paradoxically, this form of organization to plan for areas of knowledge is in danger of fragmenting the content and disabling the appropriation of other studies related to other areas of knowledge, (iv) among the younger professors, the collective creation of Participatory Planning has been developing slowly.

Keywords: Participatory planning; theory and practice; basic education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO	20
2.1	PEDAGOGIA DOS CONFLITOS SOCIAIS.....	23
3	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	27
3.1	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: O QUE PENSAM OS AUTORES.....	27
3.2	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO:.....	29
3.2.1	A gestão no Planejamento participativo.....	30
3.2.2	A comunidade.....	31
3.3	PROCESSO EDUCATIVO.....	31
3.3.1	A Gestão na Escola.....	32
3.3.2	A ação da equipe pedagógica.....	32
3.3.3	O professor.....	37
3.3.4	A comunidade.....	41
3.3.5	Características gerais do Planejamento Participativo.....	41
3.4	A AVALIAÇÃO.....	42
4	PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	48
4.1.1	Observação Descritiva.....	50
4.1.2	Observação Centrada.....	51
4.1.3	Observação seletiva.....	51
4.1.3.1	Os sujeitos da Pesquisa.....	52
4.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	53
4.2.1	Análise documental.....	53
4.3	SOBRE A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL (GF).....	54
4.3.1	Planejamento do Grupo Focal.....	56
4.3.1.1	Equipe.....	56
4.3.1.2	Grupo.....	56
4.3.1.3	Conteúdo.....	58

4.3.1.4 O ambiente e os recursos utilizados.....	58
4.3.1.5 Convite	59
4.3.1.6 Cronogramas.....	59
4.3.1.7 Condução da sessão.....	60
4.3.1.8 Assinatura da lista de presença e leitura e assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	60
4.3.1.9 Início das perguntas norteadoras e finais.....	61
4.3.1.10 Síntese dos principais temas abordados.....	61
4.3.1.11 Agradecimentos da pesquisadora	61
4.3.1.12Condução da sessão do Grupo Focal de Professoras que fazem parte do grupo atualmente.....	62
4.4 DIÁRIO DE BORDO.....	62
5 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.....	64
5.1 O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO.....	64
5.2 A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO “NÃO INSTITUCIONALIZADA”	67
5.3 A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM ESPAÇO INSTITUCIONALIZADO.	73
5.4 FORMAÇÃO DA EQUIPE DIVIDIDA NAS ÁREAS DE ESTUDOS:	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de um desejo silencioso que encontrou acolhida e voz na relação com pessoas que já vinham escrevendo sua trajetória por caminhos que buscavam entender a educação com igualdade de oportunidades, pelos quais eu ainda não ousava aventurar-me. Entretanto é o resultado de uma construção intimamente ligada a circunstâncias e a essas pessoas com quem foram tramadas idéias, dúvidas, discussões e a produção diária na prática docente e no enfrentamento dos conflitos compartilhados. Esse exercício de parceria e construção coletiva possibilitou que esta produção fosse sendo tecida, ampliando o meu olhar de pesquisadora por meio dos confrontos, da reflexão sobre a prática da docência em toda a sua complexidade.

Exerço o ofício do magistério há vinte e cinco anos, sempre em sala de aula. No meu processo de formação docente, atuei como professora de Educação Infantil e 1ª à 4ª série e trabalhei no Hospital de Clínicas de Porto Alegre-RS como professora do Acompanhamento Pedagógico às Crianças Hospitalizadas. Cursei Pedagogia na PUCPR e continuo lecionando como professora alfabetizadora.

Neste caminho vivenciei uma formação profissional com base epistemológica tecnicista¹. Desta forma, penso que muitos dos conflitos, problemas e dilemas vividos ao longo da minha trajetória profissional, se originaram da formação no antigo Magistério e na formação universitária onde se criaram lacunas intensas entre teoria e a prática.

Busco uma educação que garanta a igualdade de oportunidades, que considere a realidade e as necessidades do sujeito, favorecendo sua participação e o acesso aos saberes em todas as classes sociais.

Uma educação que valorize os saberes locais, suas expressões e as relações dos diferentes grupos.

A partir da minha trajetória como educadora, comecei a entender as concepções de educação muito mais técnicas do que histórico-culturais e percebi no decorrer deste processo lacunas em todas as relações estabelecidas e principalmente na prática pedagógica.

¹ Racionalidade prática reduzida a uma racionalidade instrumental e fragmentada do conhecimento científico e sua desvinculação com a prática.

No momento em que vivemos com mudanças de comportamento tão dinâmicas a escola não pode ficar alheia a necessidade de oferecer aos seus alunos uma formação que possibilite a construção do conhecimento de forma crítica, reflexiva, autônoma e que leve em conta a realidade histórica e social.

Considerando a necessidade de uma visão diferenciada dos processos de ensino aprendizagem e a concepção de homem como um ser social e histórico, participante desta cultura, a escola tem papel fundamental na construção deste conhecimento promovendo a interação do sujeito com o mundo gerando conhecimento.

A interação e a intervenção do professor como mediador destas relações possibilitam a concretização de uma educação comprometida que priorize a formação de cidadãos autênticos, críticos e autônomos. Bem como a discussão das relações e da forma como a escola organiza o seu trabalho, considerando que as mudanças nas relações sociais, estabelecidas na escola, oportunizarão as mudanças no plano pedagógico.

Esse movimento vem sendo feito por professores que ultrapassam em sua prática o processo de ensino centrado no eixo de transmissão-assimilação do conhecimento para o eixo de sistematização coletiva do conhecimento, colocando professor e alunos como agentes do processo, alterando as relações sociais no processo de ensino.

Na busca pela superação das práticas que não possibilitam a relação entre professor-aluno e escola de forma significativa e transformadora. Se tornou relevante identificar e analisar experiências e práticas que ocorrem constituindo um processo de aprendizagem e que alteram as formas de organização do trabalho em sala de aula, vinculadas às necessidades, às experiências vividas, aos conhecimentos que esse indivíduo já possui valorizando-o em sua comunidade dando por meio do conhecimento e da reflexão possibilidades de intervir de forma transformadora na sua realidade social.

Para responder às minhas inquietações como educadora, procurei caminhos que pudessem mostrar alternativas para a superação dos modelos estabelecidos.

Este estudo foi realizado nos anos de 2006 e 2007 quando desenvolvi pesquisa² como bolsista do CNPq no Programa de Iniciação Científica-PIBIC

² Pesquisas realizadas nos anos de 2005/2007, no Programa de Iniciação Científica PIBIC como bolsista do CNPQ:

buscando levantar as ações dos docentes com o objetivo de socializar o conhecimento que vinha sendo construído de forma individualizada, quase marginalizada e sem a fundamentação teórica que embasasse ou legitimasse suas ações.

Esse trabalho implicou em discussão das relações e da forma como a escola organiza o seu trabalho uma vez que a mudança nas relações sociais estabelecidas resulta em mudanças no plano pedagógico tendo em vista essa formação.

As iniciativas levantadas nesse estudo, aproximam-se do ensino pautado na sistematização coletiva do conhecimento. Onde professor e alunos são agentes do processo, alterando as relações sociais no processo de ensino, na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica e explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Durante a realização desta pesquisa e a partir das leituras realizadas, passei a entender as questões centrais da Didática no contexto da Educação e da Pedagogia, e a perceber diferentes concepções da relação entre professor-aluno-conhecimento, em última análise, diferentes concepções da relação entre teoria e prática.

Em toda a minha trajetória profissional a questão mais persistente e desafiadora apontava para a necessidade de refletir sobre a importância da relação entre teoria e prática na educação. Entretanto não tinha clareza dos caminhos para esta relação no tocante à formação de educadores e alunos reflexivos e inseridos num processo de transformação social.

Penso que o conhecimento é a mola propulsora para a emancipação social e política – no sentido destacado por Paulo Freire – e neste enfoque continuo acreditando que a relação teoria e prática são fundamentais a qualquer processo de construção do conhecimento em todas as suas dimensões.

Estudei as iniciativas de professores que mesmo sem condições de trabalho, de tempo e espaço superaram as dificuldades encontradas no seu cotidiano. A discussão que aqui se apresenta é complexa e a reflexão aponta para a forma como o conhecimento se estabelece em diferentes contextos e realidades educacionais.

Desafiada pelos resultados dessa pesquisa, essa dissertação nasceu do desejo de dar continuidade a esses estudos.

Esta pesquisa centra-se na construção do conhecimento realizado a partir do Planejamento Participativo no contexto de uma instituição de grande porte da rede particular de Curitiba, buscando entender como se comportam professores onde as condições de trabalho³, tempo e espaço inclui no seu Projeto Pedagógico o Planejamento Participativo.

Neste contexto de pesquisa algumas questões se projetam: Os professores, em condições favoráveis de trabalho, tomam iniciativas para superar as dificuldades da sua prática? A exigência da instituição que oferece as condições favoráveis interfere nas iniciativas destes professores? Quais as implicações da exigência do Planejamento Participativo na ação dos docentes?

Essas questões têm como eixo de investigação a relação entre teoria e prática, focando as condições de trabalho, de tempo e de espaço em uma perspectiva de prática reflexiva e investigativa.

A pesquisa toma como objeto de estudo: **O Planejamento Participativo na educação básica, no contexto de uma instituição de ensino de grande porte da rede particular de Curitiba.** Tem como objetivo geral, analisar as implicações da organização do trabalho pedagógico que inclui o Planejamento Participativo dos professores, para as iniciativas que estes tomam diante dos problemas de sua prática. E como objetivos específicos: levantar as iniciativas geradas pelos professores no contexto do Planejamento Participativo, em condições favoráveis de tempo e espaço, verificar como a exigência da instituição que oferece as condições favoráveis de trabalho interfere nas iniciativas destes professores, analisar as implicações da organização do trabalho coletivo, prevista no Projeto Pedagógico da Escola, para as proposições dos professores e levantar as ações dos docentes geradas na construção coletiva do conhecimento.

Neste estudo, um levantamento da produção acadêmica na área “**estado da arte**” revela estudos que discutem a importância do Planejamento Participativo em diferentes áreas. Entretanto não existem registros de temáticas que discutam a relação desta prática com os docentes em um contexto onde a instituição possibilita

³ A instituição prevê duas horas de reuniões semanais remuneradas, seminários de estudo, orientações individuais com a Supervisora Pedagógica que faz a devolutiva dos planejamentos mensalmente.

por meio do seu Projeto Pedagógico condições de trabalho, tempo e espaço que possibilitem a construção do conhecimento de forma coletiva e a conseqüente prática destes buscando a superação dos conflitos enfrentados no cotidiano.

Com efeito, alguns estudos abordam o tema sem alusão à construção do projeto pedagógico em uma instituição onde o mesmo esteja previsto em seu Projeto Pedagógico ou que tenham relações com instituições de ensino.

Em sua tese de doutorado, *Gestão Participativa no Ensino Superior Privado: um estudo comparado de fundações*, Cassola (2009) investiga a possibilidade de uma gestão participativa, no âmbito do ensino superior, no âmbito das fundações educacionais privadas. A tese descreve a evolução do ensino superior no Brasil a partir da década de 1980 a 2006, buscando interpretá-la e discutí-la com base no referencial teórico abordado, por meio de um estudo comparado realizado em duas fundações educacionais de cidades do interior do Estado de São Paulo - Assis e Avaré. Os objetivos da pesquisa foram: verificar se há ou pode haver gestão participativo-democrática em instituições de ensino superior como as escolhida para análise; entender qual o papel da gestão junto ao plano de desenvolvimento institucional e projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior. O estudo mostra possibilidades favoráveis à aplicabilidade de uma gestão participativa num contexto coletivo estabelecido nas instituições privadas de ensino superior analisadas, porém, as dificuldades encontram-se no sentido de que tais estabelecimentos de ensino estão pautados por princípios mercadológicos, concebendo a educação como um produto e, nesse sentido, a instituição vista dentro de um cenário empresarial, o que dificulta uma concepção democrática de gestão.

Outro estudo, desenvolvido em Santa Catarina, sobre *Planejamento Estratégico Participativo Análise de sua Implantação em uma Instituição de Ensino Privado Frente a um Ambiente de Mudanças Contínuas*. (GENEROSO, 1999), teve como objetivo identificar, descrever e analisar o ambiente organizacional de uma instituição de ensino privado e as estratégias empregadas por ela atualmente. O universo da pesquisa é a instituição estudada, Escola da Ilha, e a população é composta pelos funcionários desta instituição. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que a utilização do Modelo de Planejamento Estratégico Participativo nesta instituição de ensino privado, pode gerar bons resultados a médio e longo prazo, visto que a participação dos funcionários da organização neste trabalho

possibilitou ao pesquisador e, pode possibilitar à diretoria da instituição, uma maior integração e compreensão das dificuldades diárias enfrentadas pela escola. No que se refere à análise e descrição das Estratégias Empresariais adotadas pela escola, foi possível constatar que os elementos do Ambiente Externo e Interno refletem diretamente no ambiente organizacional, algumas vezes prejudicando, e em outras facilitando, seu desempenho, como também, refletem na atuação de suas estratégias, ou ainda, na destruição da validade das estratégias atuais, forçando a empresa mudar de estratégia.

Em Pernambuco, a tese *A Cultura Escolar e a Construção da Gestão Democrática: Uma Análise de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio*. (SALLES 2004), apesar de se aproximar mais do meu universo de pesquisa, o estudo insere-se no debate sobre a gestão da educação e objetiva analisar, de forma contextualizada, o papel da cultura organizacional na construção da gestão democrática de uma escola pública do município de Fortaleza, no Estado do Ceará/Brasil. Os resultados mostraram o predomínio de uma concepção de gestão pautada numa visão restrita de participação, um Conselho Escolar cujas discussões pedagógicas centram-se em aspectos disciplinares, um projeto político pedagógico que se resume a um conjunto de propostas curriculares. Questões relativas ao ensino-aprendizagem que deveriam ser discutidas tanto nas reuniões do Conselho Escolar quanto nas reuniões de planejamento pedagógico, raramente o são, tendo em vista a formalidade predominante nestas reuniões. Neste sentido, os processos de gestão democrática, pelo menos na realidade pesquisada, requerem ações pedagógicas que questionem o seu caráter formal e favoreça a instituição de uma cultura de valorização dos processos pedagógicos participativos, pautada em valores democráticos e numa visão de formação humana emancipadora.

Já em Dourados, um contexto geograficamente e culturalmente distante do pesquisado encontrei no trabalho de Sartori (2002), intitulado “A relação planejamento de ensino-projeto político pedagógico em uma escola estadual de Dourados/MS”. Nesta pesquisa a autora destaca a importância de um trabalho de reflexão sobre o planejamento de ensino como uma construção coletiva, participativa, permeada pela avaliação. Finalizando, indica a necessidade da luta por políticas coerentes, de qualidade, para a profissionalização do magistério, pensando com a mesma seriedade a formação inicial, a formação continuada, a oportunidade de capacitação em nível de mestrado e doutorado e a valorização profissional.

Em um contexto próximo ao da minha pesquisa, no Rio Grande do Sul, apesar de não abordar a relação do planejamento participativo pelo viés do projeto pedagógico, encontrei a tese “Planejamento participativo em instituição de educação formal: contribuições para elaboração, acompanhamento e avaliação” (DALMAS, 1992). A dissertação investiga práticas de planejamento participativo em escolas com pessoas envolvidas no processo, a fim de oferecer contribuições provindas da vivência do processo participativo e intensificar o desenvolvimento de ações cooperativas capazes eficazes e renovadoras em instituições de educação formal apresentam-se contribuições metodológicas sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do planejamento participativo em instituições de educação formal. Chega-se a conclusão, nesta tese, a conclusão que é fundamental a existência de uma equipe coordenadora preocupada em liderar o processo de planejamento participativo nas escolas procurando garantir o exercício da cidadania. A continuidade dos estudos do professor Ângelo Dalmás, foram fonte de pesquisa constante durante meus estudos.

Diante desse contexto, motivei-me para dar andamento a esta pesquisa podendo contribuir para diminuir esta lacuna que se faz presente no cotidiano das escolas.

Neste breve levantamento dos estudos pertinentes a questão, do Planejamento Participativo em instituições em que está prevista a sua realização no projeto pedagógico e são dadas as condições de tempo e espaço verifiquei avanços em relação a preocupação com gestão participativa, no entanto, com poucos avanços quanto a reflexão e prática entre projeto- participação e ação pedagógica.

Dadas as características do objeto e os objetivos estabelecidos para realização desse estudo, a pesquisa é de abordagem qualitativa, modalidade observação participante. Tem como campo de investigação a relação que professores de 2º anos da 1ª fase do Ensino Fundamental estabelecem no processo do Planejamento Participativo no contexto de uma instituição de ensino que possibilita condições de trabalho, tempo e espaço, para a elaboração coletiva do planejamento.

É importante, esclarecer, que a escolha do campo de investigação - uma escola particular de grande porte da cidade de Curitiba - teve como critério a prática coletiva de planejamento que nela se desenvolve e a valorização do processo de

construção e reconstrução coletivas de conhecimentos, pela instituição, tendo em vista a prática pedagógica dos professores envolvidos.

Este trabalho compõe-se de cinco capítulos. No primeiro encontram-se os aspectos históricos da minha atividade docente durante vinte e cinco anos em sala de aula, considerando que essa prática social é historicamente constituída e que minhas indagações e conflitos repercutiram no desejo de entender as práticas e os desafios enfrentados no cotidiano que atravessam o tempo e eclodem na atualidade. Focalizando o sistema econômico capitalista e seus reflexos na história da Educação.

O segundo capítulo aborda a Sistematização Coletiva do Conhecimento e a Pedagogia dos Conflitos constituem a fundamentação teórica para a análise e reflexão da pesquisa. Na sequência, o terceiro capítulo sistematiza a contribuição de autores que trabalham com Planejamento Participativo, os quais serviram de aporte teórico para a interpretação dos dados coletados.

O caminho metodológico percorrido para a realização desse estudo, compõe o quarto capítulo. Apresento os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados bem como o campo de investigação e os sujeitos envolvidos no processo. Estão contidas no quinto capítulo as análises dos dados obtidos nesta pesquisa, onde realizei inferências pertinentes aos objetivos traçados.

Por fim, a guisa de conclusão levantei alguns pontos que me permitem ampliar a compreensão do objeto de estudo, bem como apontar caminhos para outros trabalhos que podem vir a ser objeto de futuras pesquisas.

2 A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Para analisar as implicações da exigência do Planejamento Participativo no Projeto Pedagógico da instituição para a ação dos docentes. E, tendo em vista verificar a relação dos professores na construção coletiva do conhecimento, em um contexto onde as condições de trabalho de tempo e espaço para a efetivação dessa prática, são possibilitadas, tomo como aporte teórico a concepção de sistematização coletiva do conhecimento que tem como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática. Essa concepção encontra suas bases na Pedagogia dos Conflitos Sociais, Santos (1992). Assim sendo, neste capítulo apresento as bases teóricas dessa proposta e sua relação com o objeto deste estudo.

Para encaminhar essa sistematização, uma questão se coloca: A construção coletiva do conhecimento por meio do Planejamento Participativo favorece possibilidades de reflexão sobre como esse conhecimento permeia todos os seguimentos e realidades do contexto educacional e suas concepções de ciência, de educação e de mundo? Isso porque, a forma como essas questões são respondidas apontam para a percepção do posicionamento político dos educadores e a relação que se estabelece entre o conteúdo e a forma e entre teoria e prática. Segundo Santos (1992, p.124):

a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado (...) ela se verifica, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior.

Desse ponto de vista a sistematização coletiva do conhecimento implica na alteração das relações sociais estabelecidas pelos agentes da educação e possibilita a produção de novos conhecimentos. Isso porque, segundo essa vertente, a prática dos sujeitos já não é mais guiada pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos.

Nossa sociedade passa por transformações que demandam novas possibilidades, em função das relações que se estabelecem. Em decorrência, surge também uma nova realidade social que necessita de uma educação que valorize o

aluno e a sua prática social. Assim, partir da prática supõe valorizar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas relações sociais que estabelecem nos diferentes espaços e instituições sociais.

Neste cenário se faz necessário uma pedagogia voltada para as necessidades geradas pelas relações destes trabalhadores e a demanda de suas necessidades possibilitando ao sujeito sistematizar conhecimentos tornando-o capaz de refletir, criticar, buscar novas formas de produzir e se relacionar com e na sociedade.

A década de 1980 foi bastante fecunda na produção de conhecimento voltada para a realidade e necessidades práticas das classes trabalhadoras. Era um momento histórico de profunda movimentação social, o que resultou na necessidade de busca de alternativas para possibilitar o ingresso e permanência dessas classes nas escolas.

As propostas chamadas "progressistas" encaminharam diferentes formas de explicar, compreender e indicar caminhos para a educação. No Brasil, nesse período se destacam dois grupos com compromisso político a favor das classes trabalhadoras, porém com posições distintas nas formas de encaminhamento das suas proposições.

A perspectiva da teoria como *guia* da ação prática, persegue na relação entre conteúdo-forma à ascensão do proletariado e a importância do seu papel histórico por meio da teoria construída para realizar a revolução, e, portanto a teoria é entendida como *guia* da prática. Assim, para os defensores dessa concepção, a apropriação do saber historicamente acumulado e sistematizado pode servir como instrumento de luta, daí também a concepção da democratização do ensino por meio do acesso e socialização do saber sistematizado. Segundo Martins (1995, p. 86), “com essa base epistemológica do ponto de vista didático, o ensino passa pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdos”. Os principais percussores desta abordagem são os professores Saviani e Libâneo.

Já na perspectiva da teoria como *expressão* da prática, a segunda vertente marxista toma forma ao considerar que a “transformação social se fará historicamente na e através das lutas dos trabalhadores...” “o elemento central é a ação prática material e social determinante do processo”. (MARTINS, 1996, p. 86).

Se a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos mediante a prática, é no meu entender, o movimento vivo da teoria, ou seja, é a teoria se reconstruindo constantemente e simultaneamente as múltiplas realidades e sujeitos educacionais.

A propósito, Martins (1996, p. 85) explica que:

[...] tomando como parâmetro a questão da relação teoria-prática, podemos identificar, pelo menos dois processos distintos que procuram ampliar a discussão da relação conteúdo-forma [...] até então tratada de forma dicotomizada, ora privilegiando o conteúdo e sua organização lógica (perspectiva tradicional), ora centrando-se na forma, colocando o método como questão central do processo de ensino (perspectiva escolanovista). Comprometidos com a mesma unidade de perspectiva (visão crítica de educação), encontramos, de um lado, grupos que tomam como eixo central, a concepção da teoria como ação da prática. De outro, grupos que colocam, no centro de suas reflexões e propostas, a concepção de teoria como expressão da ação prática.

Neste sentido, o conhecimento é meio deste processo e movimento da realidade educacional. Assim teoria e prática se comunicam num processo dialógico em que as causas e as conseqüências podem ser entendidas numa relação de *causalidade complexa* - termo usado por Martins (1985) e que também referendo porque remete a possibilidade de se analisar a realidade e a dinâmica escolar como sistemas complexos.

O pouco conhecimento destas abordagens leva a alguns equívocos: a supremacia da teoria, muitas vezes com pouca criticidade na relação entre conhecimento e realidade, faz com que se esvazie tanto a teoria como a prática; a supremacia da prática, também pouco reflexiva e investigativa da própria realidade, faz com que se esvazie o conhecimento e sua relação entre teoria e prática.

O conhecimento na escola é usualmente transmitido e sistematizado como forma de dominação das classes trabalhadoras para continuarem na condição de dominados. Para sair da situação de exploração é necessária uma educação voltada aos interesses das classes trabalhadoras, criando uma pedagogia que permita produzir um conhecimento capaz de instrumentalizá-los para a implementação de um novo modo de produção, resultado dos processos práticos das suas lutas, como assevera Santos (1992).

2.1 PEDAGOGIA DOS CONFLITOS SOCIAIS

Para compreender essa pedagogia, é importante explicitar a perspectiva da teoria como expressão da prática, fundamentada pela segunda vertente marxista da “luta de classes”. Segundo Martins (2007, p. 84), a prática já não é mais guiada pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos.

Devido às transformações sociais existentes, surge também uma nova realidade social que necessita de uma educação que valorize o aluno e a sua prática social. Partir da prática supõe valorizar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos em suas práticas sociais nos seus grupos. E, a luta de classes é o elemento central, é a luta que mostra e faz acontecer às contradições, pois se:

nas suas lutas os trabalhadores são capazes de criar um novo modo de produção, é de supor que no interior deste mesmo processo encontrem-se, também, os princípios de uma nova pedagogia. Uma pedagogia voltada para os imperativos da própria prática dos trabalhadores. “Uma pedagogia que permita aos trabalhadores produzirem um conhecimento capaz de instrumentalizá-los para a implementação do novo modo de produção. (SANTOS, 1992, p.70).

Partindo desses pressupostos, considero importante apresentar uma reflexão sobre a Pedagogia dos Conflitos Sociais, fundamentada no marxismo heterodoxo, voltada aos interesses das classes trabalhadoras em que se valorizam as suas lutas, as suas práticas, as suas ações para se definir como será o conhecimento. A teoria, nessa perspectiva não governa a prática, apenas indica caminhos possíveis.

Na Pedagogia dos Conflitos Sociais:

[...] o aluno é concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e de conhecimento adquirido nessa prática. Tudo isso não pode mais ser ignorado pela escola. (MARTINS, 1998, p.85)

Compreendo que inúmeras são as abordagens e orientações possíveis no que diz respeito aos fenômenos sociais. Percebo na sociedade diferentes sentidos ou formas de percepção ou atribuição de significados dados às coisas. Essas

diferenças decorrem de diferentes práticas sociais as quais determinam diversos pontos de vista.

Assim, se considerarmos que o conhecimento é produto de um processo social coletivo, cada sujeito desenvolve o seu saber no interior de um grupo social, no interior de determinada classe social, em uma sociedade. Desta forma, não existe a possibilidade de perceber a mesma realidade de forma idêntica nas diferentes classes sociais que compõem determinada sociedade. O conhecimento é determinado socialmente, é um produto social.

O homem é fundamentalmente um ser social. E, para existir, tem de conhecer. Somos portadores de uma herança genética, mas a forma pela qual será manifestada resultará de um processo social de interação com outros no interior de determinado contexto social. A esse processo, denominamos educação.

Desta forma podemos conceber a educação como um processo social básico para a existência dos homens, para que estes existam como seres humanos, uma vez que ela é responsável pelo aprendizado em sociedade.

A sociedade, que será objeto de estudos no contexto da Pedagogia dos Conflitos Sociais, é a sociedade capitalista⁴, que tem como um dos pólos da sua relação central o modo de produção conhecido como mais-valia. Esse recurso usado pelo capitalismo impede o trabalhador de ter controle sobre o produto do seu trabalho e sobre o próprio processo de trabalho da qual está supostamente inserido. Isso provoca uma tensão acentuada entre as partes envolvidas na relação: trabalhadores e capitalistas.

O sistema capitalista, a fim de atingir seus objetivos de maneira eficaz e eficiente, busca obter tecnologias cada vez mais avançadas, com o intuito de diminuir o tempo de trabalho incorporado ao produto que fabrica. Percebe-se aqui

⁴ Conforme Martins (1989, p. 27) O capitalismo é uma forma de relação social caracterizado por três aspectos básicos: a) o trabalhador não tem controle sobre a sua formação (sentido amplo); b) o trabalhador não tem controle sobre o produto do seu trabalho; c) o trabalhador não tem controle sobre o processo de seu trabalho. Os trabalhadores são despossuídos de tudo. O controle desses três aspectos básicos está nas mãos das classes capitalistas (burgueses e gestores). O âmago do problema é o controle. Essa relação de controle viabiliza-se por meio da organização de toda a vida social: o processo de trabalho, o processo produtivo, as instituições em geral. A característica fundamental é ter uma organização de trabalho que afaste ou impossibilite os trabalhadores desse controle. Essa relação social vai gerar tecnologias que expressam essa lógica de controle. Por isso a técnica não é neutra; ela é marcada por essa relação básica. É com base nesse arcabouço que se tem as relações pedagógicas. São relações sociais que materializam essa relação básica. Essa relação básica é uma relação social de dominação, de controle de uma classe sobre a outra.

que o desenvolvimento das tecnologias, como assevera Santos (1992), não pode ser desvinculado das relações entre as classes sociais.

O autor considera que a produção e a formação da força de trabalho no capitalismo devem ser consideradas no mesmo nível da produção de qualquer bem ou serviço. Diante de tal afirmação pode-se fazer uma análise das condições gerais da produção e da reprodução da força de trabalho enfatizando-se os sistemas escolares tendo, portanto, nesse contexto, trabalhador produzindo trabalhador. Ou seja, a produção de trabalhadores no âmbito escolar é único setor de produção cujo produto é comparável ao produtor.

A função da escola deve ser vista sempre vinculada com as necessidades sociais de uma época e atendendo às demandas das estruturas sociais de determinado momento histórico. E no caso da sociedade capitalista a escola tem dois objetivos básicos e precípuos: ser reprodutora e produtora das forças de trabalho e produzir as duas classes inseridas em seu processo: trabalhadores e capitalistas.

Em suma, a educação e a escola, no contexto capitalista atual, são fundamentais para o desenvolvimento desse sistema. Cada vez mais o desenvolvimento econômico passa a depender do componente intelectual do trabalho. Cada vez mais educação e escola vinculam-se às imposições do mercado de trabalho. Conseqüentemente, a educação e a escola constituem, hoje, uma das condições mais importantes para a produção e reprodução da força de trabalho.

A Pedagogia dos Conflitos Sociais aponta a possibilidade de por meio da prática gerada no cotidiano de sala de aula e no interior da escola superar o modelo estabelecido pela sociedade capitalista. A prática de luta dos trabalhadores estabelece entre si relações sociais coletivas e solidárias, contrárias às relações sociais individualistas e competitivas do modo de produção capitalista.

As relações sociais coletivas, igualitárias são determinadas segundo Santos (1997), como “relações sociais de Tipo Novo, surgidas na prática de luta dos trabalhadores”. No entanto, se a partir dos movimentos práticos os trabalhadores puderam experimentar relações sociais coletivas, é possível retirar dessas relações algumas implicações para a pedagogia e para a organização do trabalho docente.

Segundo o autor em sala de aula existem, portanto, duas relações antagônicas: as relações de Tipo I e as de Tipo Novo. A primeira favorece o

aprendizado individualista, da concorrência, da passividade. A segunda valoriza o trabalho coletivo com a participação ativa de todos.

As relações sociais de Tipo Novo é a que me interessa abordar para se contrapor as de Tipo I, pois a sala de aula não é homogênea, muito pelo contrário, ela é complexa e nela convergem diversos tipos de relações sociais. Para essa pedagogia é necessário a integração de todos e nessa “interação pedagógica, intensificam-se as discussões, ouvem-se diferentes opiniões, diferentes argumentos, diferentes pontos de vista”. (SANTOS, 1997, p.48).

Dessa forma, deixa-se de lado o processo em que os professores apenas transmitem os conhecimentos e os alunos assimilam de forma passiva para uma ação pedagógica que se transforma num todo, com a riqueza de várias experiências que se revestem de aprendizagem, reflexo do trabalho coletivo.

Partindo dessa produção coletiva do conhecimento, professores e alunos aprendem a ser solidários, aceitando e respeitando cada um, pois os alunos já possuem conhecimentos vivenciados em suas famílias e nas instituições sociais, gerado nas práticas sociais. Esses conhecimentos expressam interesses e necessidades de acordo com a realidade do seu grupo social e precisam ser respeitados, reconhecidos e valorizados e principalmente trazidos para o ambiente escolar.

O conhecimento segundo Santos (1997) “é um produto social e que responde às necessidades e aos interesses das diferentes classes que compõem essa mesma sociedade”. Dessa forma, ela deve servir para algum objetivo, e para isso professores e alunos de forma coletiva irão selecionar, produzir e aprender os conhecimentos necessários para alcançar os objetivos propostos pelo grupo.

Assim, não se adquire conhecimento sem um fim, mas para alcançar um objetivo significativo, para ter sentido, que contemple as expectativas dos alunos.

Nesta perspectiva, a organização do trabalho no interior da escola passa a ser um fator determinante para se alcançar uma educação que possa ser transformadora.

3 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

O Planejamento Participativo é considerado como uma prática que poderá possibilitar uma organização de trabalho, onde por meio da construção coletiva do conhecimento, possam ser geradas práticas com vistas à superação dos modelos estabelecidos e as práticas que não oportunizam a emancipação do indivíduo.

O Planejamento Participativo é previsto no Projeto Pedagógico da instituição pesquisada, como forma de alcançar a construção coletiva do conhecimento uma educação que forme cidadãos críticos e reflexivos considerado em suas especificidades como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe e portador de uma prática social.

O Planejamento Participativo, segundo Vianna (1986, p.23):

genericamente constitui-se em uma estratégia de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para a solução de problemas comuns.

3.1 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: O QUE PENSAM OS AUTORES

Essa forma de planejamento para ser considerado ideal envolve as pessoas como sujeitos a partir da sua elaboração, participação e avaliação de todo o processo, isto com a perspectiva de grupo, envolvendo questões de desenvolvimento individuais e comunitárias.

Vianna (1986, p.18) insiste na perspectiva do homem como um ser social que partilha vivências e que busca a realização pessoal na participação comunitária e propõe:

uma nova forma de ação, cuja força reside na participação de muitas pessoas, politicamente agindo em função de necessidades, interesses e objetivos comuns. Um planejamento flexível, adaptado a cada situação específica que envolva decisões comunitárias e que se constitua em processo político vinculado à decisão da maioria. Um planejamento que tenha por objetivo final a formação do brasileiro, individual e socialmente considerado, a partir do engajamento da maioria para mudanças estruturais.

A mesma autora entende que o Planejamento Participativo se constitui:

[...] numa atividade de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para a solução de problemas comuns. (VIANNA, 1986, p.23).

Para a efetivação deste modelo de planejamento o diálogo é essencial para a construção desta relação que considera a troca de experiências, as vivências e a interação entre os participantes como elementos vitais para garantir a participação e envolvimento de todos. Esse processo considera as pessoas com seus valores, sentimentos e situações de ordem social, econômica, política e cultural.

Este modelo de planejamento acolhe a participação dos sujeitos e seus posicionamentos políticos críticos e conscientes da realidade, que irá, determinar ações promovendo as transformações desejadas com vistas a aproximação do ideal projetado.

Para ser de fato um processo participativo só será eficaz à medida que for comunitário e criativo, aproveitando o conhecimento e o discernimento do grupo, bem como as soluções que o mesmo apresenta.

Para Dalmás (1994, p.28) a escola é um segmento da sociedade. Segundo o autor o modelo de escola que se apresenta é comprometido com a manutenção da hierarquização das classes sociais e os modelos de dominação.

Nas palavras do autor:

[...] a escola está compromissada com a continuidade das relações de dominação e de exploração vigentes, alimentando, constantemente, a opressão e a injustiça. [...] O Planejamento Participativo na escola não pode reduzir-se a integrar escola-família-comunidade, mas também visar à realização das pessoas e a transformação da comunidade, na qual a escola está inserida.

O autor afirma que “a tradição educativa se firmou numa estrutura eminentemente “verticalista” e que para o Planejamento Participativo ser possível é necessário “redimensionar a administração escolar, para uma dimensão horizontal”.

O Planejamento Participativo pressupõe partir das necessidades e do contexto do grupo e da instituição. Como o que se pretende atingir é um objetivo

comum, a organização e estruturação são necessárias, como aponta Dalmás (1994, p. 25):

- O ato de planejar exige uma tomada de decisão, o que se propõe a fazer e quais as alternativas prioritárias dentro da estrutura;
- O planejamento é um pressuposto. Esta característica parece ser a mais importante, pois planejar não é algo estanque, mais uma ação contínua e globalizante;
- Todo planejamento encerra “ação”, sem a qual não teria sentido. Este agir visa um produto melhor, isto é, transformar a realidade.

3.2 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO:

Na busca pelo aumento da qualidade de ensino, as instituições abriram oportunidades para que os professores e demais envolvidos na comunidade escolar, pudessem opinar na busca de melhores resultados. A escola, por ser organismo dinâmico, é construída socialmente, por meio da forma como as pessoas pensam, agem e interagem. Então, aos poucos, abriu espaço para a socialização, descentralização e trabalho em equipe.

Surge enfim, o conceito de participação:

[...] o principal meio de assegurar a gestão democrática da Escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2001, p.79).

Quando todos os envolvidos de uma escola conhecem a dinâmica, os objetivos, metas e estrutura organizacional da instituição, passam a valorizá-la mais, e se esforçam em ajudar no que estiver ao seu alcance, contribuindo para melhores resultados. Com a participação destes, conseqüentemente a instituição se torna autônoma, ou seja, é capaz de tomar suas próprias decisões, deixando de lado o antigo conceito autoritário de gestão.

No âmbito escolar, cada gestor dirige sua equipe de acordo com suas características particulares, sendo que a organização pode seguir linhas diferentes como a técnica-científica, a auto-gestionária e a democrático-participativo.

Uma definição da concepção técnica-científica, como a hierarquia de cargos e funções que visa a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares, essa concepção, atualmente também é conhecida como gestão da qualidade total. (LIBÂNEO, 2001, p.97).

3.2.1 A gestão no Planejamento participativo

Essa concepção foi utilizada durante muito tempo pelas organizações, principalmente pelas escolas, que viam a utilização racional dos recursos como a melhor forma para evitar o desperdício e aumentar o resultado. Mas, logo se percebeu que não seria uma forma qualitativa de administrar uma instituição de ensino que se preocupa em formar cidadãos críticos e participativos na sociedade.

A concepção auto-gestionária, ideia de Libâneo (2001), se baseia na responsabilidade coletiva, falta de direção centralizada e acentuação da participação direta de todos os membros da instituição; as decisões são coletivas e não existe nenhuma forma de exercício de autoridade e poder. O caráter da instituição se dá pela prática da participação e auto-gestão, onde se contesta o poder estabelecido.

Esse tipo de gestão, em que a ausência de direção centralizada e a responsabilidade é de todos, se faz necessário que o empenho seja geral, visto que a auto-organização e a auto-gestão social não podem tirar de cada membro as obrigações para com os objetivos da instituição.

Conforme Libâneo (2001), a concepção democrático-participativo é aquela baseada na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola, as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente, sendo que, cada membro da equipe assume sua parte no trabalho. A definição dos objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola é feita de forma explícita pela equipe escolar. Busca-se objetividade na administração mediante coleta de informações, dentre outros fatores.

Esse tipo de gestão, que deixa de lado o autoritarismo presente nos antigos modelos de organização escolar, se tornou forte e aceito por grande parte das

instituições, pois abrange não só o processo de ensino-aprendizagem, como também a tomada de decisões. Permitindo, desta forma, na escola, um maior envolvimento da comunidade, tornando-os ativos nos aspectos educacionais e organizacionais.

3.2.2 A comunidade

A participação efetiva da comunidade se faz presente nesse modelo de gestão, pois a democracia é construída a partir da possibilidade de distribuição de poder, e a presença e ações da sociedade na escola. A construção coletiva do Projeto Pedagógico também se faz presente nessa gestão.

Por meio dessas estratégias que mobilizam a educação, percebe-se que o governo, pelo menos na teoria, procura estabelecer uma gestão democrática nas instituições de ensino. Para isso, busca o desenvolvimento não só da equipe gestora, como também de professores, servidores e da comunidade escolar. A reflexão e a formação continuada se fazem presentes nesse tipo de gestão, pois com as inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade, os responsáveis pela educação precisam se aperfeiçoar continuamente para manter o padrão de qualidade.

3.3 PROCESSO EDUCATIVO

Visualizando a instituição de acordo com uma concepção democrática-participativa, o processo pedagógico acontece de forma coletiva. Todos possuem suas funções e responsabilidades. Entretanto, a tomada de decisões é aberta, levando em consideração a opinião de todos.

[...] a direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. (LIBÂNEO, 2000, p.79).

3.3.1 A Gestão na Escola

O estilo de gestão seguida pela Escola é essencial para o sucesso ou insucesso da mesma, todavia, se tornou obsoleto a maneira de se enxergar o diretor escolar no topo das decisões; ou seja, como líder absoluto da instituição, como se os demais membros não possuíssem voz nem vez. Se a instituição é autônoma, a participação de todos se faz necessária, tanto a da comunidade como de todos os funcionários que nela estão inseridos.

Libâneo ainda afirma que o diretor escolar tem uma importância significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade; a autonomia, participação e democracia não são sinônimas de ausência de responsabilidades, as decisões são tomadas de forma coletiva, mas é preciso colocá-las em prática. Como gestor e dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

A gestão precisa estar articulada em um só objetivo: manter a organização da escola, buscando que o processo de ensino e aprendizagem aconteça da melhor forma possível. De acordo com Vasconcellos “a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo.” (LIBÂNEO, 2004, p. 61)

Nesse caso, anualmente a equipe gestora é responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico da instituição, buscando fazê-lo de forma coletiva com os professores, equipe de funcionários, e a comunidade escolar.

assim, não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico. (VASCONCELOS in SEVERINO, 2004. p.61).

3.3.2 A ação da equipe pedagógica

A coordenação pedagógica também como supervisão afirma que no Brasil há rastros da função supervisora desde o século XVI, Influenciado pelos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*, mas é o modelo de supervisão dos Estados Unidos que teve maior incidência sobre o Brasil, surgindo no século XVIII como “Inspeção Escolar” no bojo

do processo de industrialização. Foucault remete à idéia de Panóptico a super-visão que era a expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros. (VASCONCELOS, 2004, p.85-86)

Percebo que essa forma de enxergar a supervisão é bastante arcaica, pois surgiu no contexto da ditadura militar, e conseqüentemente via a Escola da mesma forma, tecnicista, burocrática e autoritária. O interior da Escola era nitidamente dividido, entre os que mandavam e os que obedeciam as ordens, o que acabava gerando sentimentos de superioridade e inferioridade, e também a falta de confiança daqueles que apenas obedeciam às ordens.

Na atual visão da educação, faz-se necessário que a gestão escolar aconteça de forma democrática. Em um modelo que seus membros são vistos com igualdade de direitos e deveres, onde podem não só executar as tarefas que lhes são pertinentes como também trabalhar em equipe e ter espaço para demonstrar suas opiniões e diferentes formas de enxergar a instituição.

Na visão de Vasconcellos (2004, p.87), a coordenação pedagógica pode ser vista de forma positiva, sendo a articuladora do Projeto Pedagógico da instituição, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo. Desta forma, criando a possibilidade para que a Escola alcance o seu objetivo de desenvolver seres humanos plenos, acreditando que todos têm direitos e capacidade de aprender.

Em termos gerais, o coordenador pedagógico se faz presente em muitos setores da escola, concilia suas tarefas individuais com as tarefas coletivas da instituição, orientando e auxiliando nas atividades pedagógicas, tendo papel essencial dentro da Escola.

o coordenador pedagógico ou professor-coordenador supervisiona, acompanha assessora, apóia, avalia as atividades pedagógico-curriculares, sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2001, p.104).

O trabalho do coordenador pedagógico é acima de tudo, interpessoal, pois precisa vivenciar o cotidiano dos alunos, professores e da Escola de um modo geral, para poder atuar de forma mais eficiente. Seu relacionamento com a comunidade

também se faz presente para que possa avaliar melhor cada aluno, seu rendimento e comportamento, a partir de sua vida fora da Escola.

De acordo com o autor acima, a função da coordenação pedagógica e da orientação educacional é especialista e varia conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares essas atribuições são unificadas em uma só pessoa ou desempenhadas por professores.

A realidade das escolas é bem diferente do que se vê na legislação ou do que é recomendado por alguns autores, pois muitas vezes as instituições sequer possuem um profissional dedicado para exercer esse cargo de coordenador pedagógico.

Vasconcellos (2004), fala da atuação do coordenador pedagógico no campo da mediação, pois esse está diretamente ligado à ação do professor que é quem exerce junto aos alunos a sala. Mas o coordenador será o mediador do processo de interação, buscando uma relação diferenciada e qualitativa entre professor e aluno.

Nesse contexto, é necessário articular o trabalho em sala de aula, com o trabalho da instituição como um todo, pois o foco é o mesmo, a formação humana, que inclui não só a dos alunos, como também dos professores, dos pais e a da própria coordenação pedagógica.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (PIRES in SANTOS 2004, p.182).

A amplitude do trabalho exercido pelo coordenador pedagógico é percebida diariamente; acaba sendo um elo entre os alunos, os professores a comunidade e a instituição como um todo, ajudando na construção da cidadania e no atendimento das diversas situações do cotidiano da escola.

As constantes transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo suscitaram preocupações com a melhoria da qualidade da Educação culminando na necessidade de descentralização e democratização da questão escolar e,

consequentemente, participação tornou-se um conceito nuclear. Para Luck (2005, p.15) a idéia de participação é a do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto. Assim sendo, o conceito de gestão pressupõe, em si, a idéia de participação.

Etnologicamente a palavra participação origina-se do latim “participatio” (pars+in+actio) que significa ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. Ser executor de uma ação não significativa necessariamente ter responsabilidade sobre a ação. Como aponta Luck (2005, p.15) a participação tem como característica fundamental a força de atuação consciente, pelo qual membros de uma unidade social (de um grupo, de uma equipe) reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica, da cultura da unidade social, a partir da competência e vontade de compreender decidir e agir em conjunto.

De modo geral, Planejamento Participativo constitui uma forma de trabalho conjunto e integrativo entre os diferentes setores da atividade humana, numa ação globalizante, objetivando a solução de problemas comuns.

De acordo com Cornely (Apud Gandim, 2001, p.23):

Planejamento participativo [...] se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constitui.

No que diz respeito ao processo político, esta forma de ação requer de seus membros um posicionamento individual e coletivo frente à situação-problema a ser analisada e solucionada e às atividades propostas para mudança e reestruturação.

Gandin (2001, p.28) afirma que planejamento participativo parte de uma leitura de nosso mundo na qual é fundamental a idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana e por isso, abre espaços especiais para a questão política.

Dessa forma, o Planejamento Participativo, como qualquer outro tipo de planejamento, não pode ser considerado neutro, pois está intimamente ligado à sociedade, em todos os seus aspectos.

Sob a perspectiva social, dada à exigência de um posicionamento social de seus integrantes, pode-se concluir que o Planejamento Participativo não pode significar uma ação momentânea, fragmentada, consultam o povo ou representantes de classes e entidades para legitimar certas decisões, projetos, ou medidas, antecipadamente, já decididas fora do contexto comunitário. O Planejamento Participativo vai além do desenvolvimento de produção e prestação de serviços, constituindo uma ação facilitadora de mudanças estruturais, com tendências a contrariar os interesses da classe dominante.

O diálogo e a contribuição pessoal de todos os integrantes são estratégias utilizadas, a fim de que por meio do consenso da maioria encontre-se, a melhor solução, em função de atendimento às necessidades, interesses e objetivos comuns. Planejamento Participativo é, descrito por Gandim (2001, p.25) como sendo uma prática que:

partindo de uma filosofia humanística, propõe que o homem, juntamente com seus iguais, discuta seus problemas comuns e construa, a partir de um processo de trocas e buscas comuns, o futuro da comunidade na qual, está inserido.

Assim, as decisões mais substantivas e importantes deverão ser tomadas pelas pessoas que compõe a comunidade.

Nessa perspectiva, o planejamento de ensino passa de uma dimensão puramente técnica a ação resultante de um processo integrador entre escola e contexto social, realizada de forma crítica e transformadora.

O Planejamento Participativo, na educação é um processo que é de todos que estão envolvidos com a proposta metodológica de construir coletivamente a realidade a participar das aspirações pensamentos desejos e saberes de cada pessoa que compõe a instituição escola.

Gandim (2001, p.34), assim explica a importância do Planejamento Participativo:

[...] a maior importância desse trabalho está na sua nova forma de pensar, decidir e agir, podendo conduzir a melhores resultados em fase do grande número de falhas, descontinuidade, não credibilidade.

O Planejamento Participativo escolar promove a integração entre a escola e a realidade social. A participação de toda a comunidade envolvida no processo educativo; torna-se o referencial para a produção de conhecimento.

Numa concepção de Planejamento Participativo, as decisões referentes ao trabalho escolar emergem da comunidade onde a escola está inserida garantindo uma ação pedagógica mais comprometida e mais adequada aos interesses e necessidades da clientela e da comunidade.

3.3.3 O professor

A capacitação para o planejamento exige a formação continuada dos docentes que deve efetivar-se diariamente, dentro e fora da instituição educacional. A motivação é sempre um fator primordial para a capacitação do planejamento.

A dinâmica de grupo é a própria técnica de engajamento mútuo em vista de um objetivo, que tem como resultado o crescimento da consciência crítica, uma maior formação sócio-política e um engajamento mais criativo.

A constituição de grupos é importante no desenvolvimento do planejamento global. Os participantes encontram soluções para os problemas em agentes provindos na fase de execução do planejamento elaborado.

A integração dos novos membros é feita por meio da equipe coordenadora. Porém o engajamento dos mesmos é um compromisso de todos os que participam do processo e não apenas de um pequeno grupo ou equipe.

A formação do docente é sempre contínua, cabe ao profissional de educação estar sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos.

É importante para a instituição educacional articular-se com outros grupos sociais que visam os mesmos objetivos e buscam uma transformação social e estrutural. Essa articulação é fundamental para o crescimento e realização do processo, pois tem objetivos em comum.

O processo do planejamento vista sob uma perspectiva crítica da educação, passa a extrapolar a simples tarefa de se elaborar um documento contendo todos os componentes tecnicamente recomendáveis.

Entendo que um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação

educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. De acordo com Saviani (1991) a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborar, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Os conteúdos precisam ser conduzidos de forma que ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada contribuam para a produção de novos conhecimentos.

A questão do planejamento não poderá ser compreendida de maneira mecânica, desvinculada das relações entre escola e realidade histórica. Os conteúdos a serem trabalhados por meio do currículo precisarão estar estreitamente relacionados com as experiências de vida dos alunos.

Os resultados alcançados deverão ser analisados e avaliados tanto pelo corpo docente e administrativo da escola, quanto pelos alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. Garante-se assim, a continuidade do trabalho e o comprometimento indispensável à efetivação das mudanças necessárias à sociedade. Para evitar que o processo se perca, o diálogo torna-se um instrumento capaz de canalizar positivamente conflitos de interesses, garantindo o senso comum.

Optar pelo Planejamento Participativo é acreditar no potencial e valor do homem. É considerar que o educando como ator da própria história e não mero espectador. O ato de planejar constitui então um desafio à reflexão e à prática de trabalho em equipe.

A esse respeito Gutiérrez e Catani (2000, p.71) afirmam que:

[...] a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação.

É necessário que o processo educativo não se constitua como um mero transmissor de conhecimentos já prontos e acabados. E sim, como um processo que se preocupe em trabalhar conhecimentos integrados e relacionados com a realidade individual e social de cada aluno e da comunidade em que ele vive de forma gradativa e contínua, centrado no educando, respeitando-se sua cultura e de sua comunidade.

nesse sentido, não haverá lugar para a defesa de posição de grupos distintos, como, por exemplo, de professores de diferentes séries, disciplinas ou cursos; de supervisoras e orientadores; de diretrizes; de alunos. (FERREIRA, 2000, p.50).

Portanto, o trabalho pedagógico deve ser um processo de engajamento contínuo, progressivo e permanente de todos os envolvidos e não uma ação compartimentada. O processo educativo necessita de um caráter renovador que propicie ao homem utilizar seus conhecimentos para assegurar sua dignidade de homem livre em convivência com outros.

Em artigo onde procuram sintetizar suas conclusões, Catani e Gutiérrez declaram que é necessário participar constantemente do exercício da participação em todos os seus sentidos: internamente na prática administrativa, na inserção política transformadora e emancipatória, no diálogo intelectual com todas as outras áreas de conhecimento. E, provavelmente a dimensão mais difícil, de cada um consigo mesmo por meio do auto conhecimento, procurando tornar-se uma pessoa mais sensível, tolerante e atenta ao diferente, aos seus direitos e à contribuição que ele seguramente tem para dar. (FERREIRA, 2000, p.74).

Desta forma, a Escola, numa concepção de trabalho participativo caracteriza-se como: uma realidade sem espaço físico determinado, que extrapola seus muros atingindo a comunidade como um todo; um dos veículos de transmissão de cultura e educação, sem, contudo, constituir-se instrumento de reprodução dos interesses da classe dominante, de modo a permitir ao homem assumir, como ser humano seu lugar na sociedade; uma instituição a serviço da dignificação do homem, considerando como fundamental e crescimento da pessoa humana de modo que seja respeitada em sua individualidade e sociabilidade; instrumento para garantia da dignidade e da prioridade dos direitos educacionais da família; para tanto deve ter como princípio básico de ação o respeito à liberdade e dignidade de cada um; um ambiente de idéias inovadoras, de forma a possibilitar e assegurar a dialética social.

A Escola como instrumento efetivador do Planejamento Participativo é atenta às reivindicações dos alunos, seus familiares e grupos sociais, focalizando-os como forças motoras para o trabalho escolar. Para a realização efetiva de um trabalho consciente e evolutivo, junto às reivindicações, é importante que a escola promova a formação continuada de seus professores. Ao desenvolver um trabalho coerente com a realidade do aluno sem eu contexto, esta exercerá um importante papel

político e social a partir do momento em que se cumprir o seu objetivo primordial que é o de: “instrumentalizar as classes trabalhadoras e a grande população marginal da sociedade brasileira com os requisitos indispensáveis à participação na sociedade moderna”. (FERREIRA, 1999, p.72).

Entretanto, o que se observa na escola brasileira, é que de um lado, grande parcela da população se encontra fora do processo educativo formal, e que de outro, aqueles que permanecem na escola quase sempre não obtêm a apropriação adequada dos conhecimentos.

É necessária a aquisição de suporte formal e não formal que habilite o aluno operar com os instrumentos necessários a sua vida profissional, social, política e cultural. Para isso é imprescindível que a escola cumpra sua função básica: ensinar a pensar. Isto, porque é a partir da independência de pensamento que o homem compreende, recria, critica e constrói sua realidade.

Para que o Planejamento Participativo seja efetivado exige-se uma postura docente comprometida com o social e não apenas com o pedagógico, ou seja, um trabalho a partir da realidade existente, procurando formar o homem crítico, criador de sua própria história e participante ativo nas transformações sociais.

Dessa forma, o educador constitui um vínculo de democratização do poder, assumindo posição de incentivador da orientação coletiva. É indispensável que conheça a realidade, questione-a e trabalhe sobre ela para fazer nascer novas idéias. O educador deve ser um sujeito aberto para assegurar a troca constante de informações e, conseqüentemente, para que ocorra aperfeiçoamento progressivo no processo educativo.

O educador e o educando são sujeitos importantes na formação do cidadão. Assim, é necessário que o educador compreenda que não pode limitar-se a ensinar conteúdos de modo a reproduzir modelos racionalistas (cartesianos) ou outros, fazendo da educação meio de subsistência de suas necessidades financeiras, posto que correrá o risco de se perder numa teia viciosa de exclusão do mundo cibernético planetário. O educador precisa estar consciente de que está lidando com seres historicamente situados. Precisa ter em mente a educação como um processo que se desenvolve num tempo dinâmico e em espaço que sofre transformações constantes frente às psicotecnologias.

Requer ainda, o entendimento de que o papel do educador constitui na mediação entre o educando e saber sistemático, cultural, realidade que vão além do

corpo numa extensão do olhar e outros sentidos. Exige, portanto, um saber fazer bem e necessidade de uma constante reflexão crítica sobre as ações educativas.

3.3.4 A comunidade

A participação da comunidade na efetivação do Planejamento Participativo das atividades escolares, integrado por um objetivo comum, fundamenta-se ação participativa. Esta, no entanto, não é totalmente espontânea, posto que é resultante das atividades e ações que visam estimular sujeitos a efetivarem práticas coletivas. Para que isso ocorra, o trabalho deve envolver a comunidade. O Planejamento Participativo na escola, portanto, não poderá estar vinculado a normas pré estabelecidas. O diálogo real entre os vários participantes deve existir para que ocorra a troca de informações. É sob essas condições que o planejamento poderá se configurar como um trabalho concreto e viável voltado para (objetivo) os propósitos mais amplo da educação.

“O homem que assume o planejamento situa-se na mística do escutar a realidade e de ser fiel à resposta pessoal e comunitária, constituindo-se, assim, em um processo de conversão e compromisso pessoal e comunitário, a partir da realidade”. (DÁLMAS, 1999, p.27).

O planejamento é relacionado com o cotidiano do homem, que vive planejando, de uma forma ou de outra, de uma maneira empírica ou científica o homem planeja.

O Planejamento Participativo tem como objetivo proporcionar uma compreensão ampla de uma perspectiva utópica ao que se quer alcançar.

3.3.5 Características gerais do Planejamento Participativo

Para um bom funcionamento e desenvolvimento do planejamento Participativo, ele divide-se em três momentos importantes; elaboração, execução e avaliação. Em que uma etapa é seqüência da outra, em que ambas se entrelaçam entre si e dependem uma da outra.

A direção da instituição deve promover integrações e uma maior coersividade entre os grupos de educadores. Abrindo espaço para a participação da equipe diretiva. Cabe a equipe coordenadora estabelecer um clima que conduza os profissionais da educação a se decidirem por assumir o planejamento organizado pela instituição educacional e pela própria equipe diretiva oportunizando condições de tempo e espaço para que esse processo possa se estabelecer.

A motivação é um dos elementos favorecedores do envolvimento dos participantes no processo de ensino-aprendizagem. Quanto maior forem as oportunidades de estudo e trocas de experiência, maior será a possibilidade de uma elaboração qualitativa do Planejamento Participativo.

No Planejamento Participativo é indispensável uma coordenação formada por uma equipe com as devidas condições; conhecimentos, preparação, material e motivação para coordenar o processo e orientar os docentes. A coordenação deve ser bem direcionada, visando; incentivar, reunir e organizar propostas claras para a equipe diretiva questionando o pensamento do mesmo.

A inexistência de uma equipe coordenadora e a sua insuficiente capacidade de avaliação traz sérias dificuldades e conseqüências negativas ao acompanhamento do Planejamento Participativo.

A avaliação é uma parte integrante do processo de planejamento, onde se detecta; as falhas de organização e de emprego de recursos, a falta de adaptação dos objetivos a realidade e a falha das estratégias e das políticas adotadas.

3.4 A AVALIAÇÃO

A avaliação é um elemento essencial no acompanhamento do processo educacional, onde sua inexistência periódica pode terminar com todo o processo de Planejamento Participativo.

Deve-se, portanto elaborar o Planejamento Participativo em etapas, pois o seu processo deve ser absorvido, construído e amadurecido tanto pela equipe diretiva, quanto pela instituição educacional e pela própria comunidade, pais e alunos.

Algumas conseqüências tornam-se evidentes com a falta de acompanhamento do processo. Podemos destacar; a superficialidade, a rotina, a falta de criatividade, o medo, o desapontamento, o esquecimento e a indefinição.

A superficialidade caracteriza-se pela falta de capacitação das pessoas que coordenam. A rotina é provocada pelo cansaço, pelo desânimo e pela falta de desafios.

Em algumas escolas a criatividade é desestimulada, provocando a falta de práticas motivadoras e desafiadoras tanto para os professores quanto para os alunos. O medo é um grande problema que leva o processo a permanecer como se encontra. Quando o plano é apenas teórico e utópico há um desapontamento por parte da equipe diretiva. O esquecimento inviabiliza a execução do plano, principalmente pela coordenação. A indefinição ocorre por falta de encontros e reuniões. Essas conseqüências provocam um conflito ideológico que por vezes fazem parte integrante do processo Participativo de Planejamento.

Os encontros periódicos para a avaliação mantém vivo o processo, viabilizando o dinamismo e a motivação. São os encontros periódicos que oportunizam a aproximação das pessoas e agilizam o andamento do trabalho promovendo debates.

As avaliações sistemáticas são importantes para analisar a necessidade de reformular o plano. É por meio dela que o grupo se encontra frente aos objetivos propostos e os resultados obtidos. Por meio da avaliação o grupo toma consciência do que está sendo realizado e o que mais é necessário para ser realizado, visando alcançar os objetivos.

A escola deve atuar intensamente na formação dos pais dos alunos, transformando-os em agentes de educação.

A capacitação para o planejamento exige a formação continuada dos docentes que deve efetivar-se diariamente, dentro e fora da instituição educacional. A motivação é sempre um fator primordial para a capacitação do planejamento.

A dinâmica de grupo é a própria técnica de engajamento mútuo em vista de um objetivo, que tem como resultado o crescimento da consciência crítica, uma maior formação sócio-política e um engajamento mais criativo.

A constituição de grupos é importante no desenvolvimento do planejamento global. Os participantes encontram soluções para os problemas em agentes provindos na fase de execução do planejamento elaborado.

A integração dos novos membros é feita por meio da equipe coordenadora. Porém o engajamento dos mesmos é um compromisso de todos os que participam do processo e não apenas de um pequeno grupo ou equipe.

A formação do docente é sempre contínua, cabe ao profissional de educação estar sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos.

É importante para a instituição educacional articular-se com outros grupos sociais que visam os mesmos objetivos e buscam uma transformação social e estrutural. Essa articulação é fundamental para o crescimento e realização do processo, pois tem objetivos em comum.

O processo do planejamento vista sob uma perspectiva crítica da educação, passa a extrapolar a simples tarefa de se elaborar um documento contendo todos os componentes tecnicamente recomendáveis.

Entendo que um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. De acordo com Saviani (1991) a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborar, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Os conteúdos precisam ser conduzidos de forma que ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada contribuam para a produção de novos conhecimentos.

A questão do planejamento não poderá ser compreendida de maneira mecânica, desvinculada das relações entre escola e realidade histórica. Os conteúdos a serem trabalhados por meio do currículo precisarão estar estreitamente relacionados com as experiências de vida dos alunos.

Considero que uma nova alternativa para um planejamento de ensino globalizante, que supere sua dimensão técnica seria a ação resultante de um processo integrado entre escola e contexto social, efetivada de forma crítica e transformadora. Os conteúdos a serem estudados, deverão passar por uma análise crítica com vistas à identificação daquilo que representa o essencial e o que representa o secundário.

Na percepção de Paulo Freire (1997), se professores e alunos exercem o poder de produzir novos conhecimentos a partir dos conteúdos impostos pelos currículos escolares, estaria de fato consolidando seu poder de atribuir para a transformação da sociedade.

“A organização dos conteúdos estará intimamente relacionada com o objetivo maior da educação escolar, que é propiciar a aquisição do saber sistematizado de libertação do homem”. (SAVIANI, 1991, p.119).

Para Ferreira (1999), o planejamento “é um instrumento para canalizar todos os conhecimentos que se tem sobre o ensino e matérias relacionadas com ele, na preparação e execução dos planos de desenvolvimento a longo e curto prazo”. Devemos conhecer as situações para modificá-las.

Segundo Martinez (1977, p.98), é preciso: “...estabelecer uma distinção entre o planejamento da educação, enquanto ideal abstrato, e o planejamento de educação na prática”.

O processo como planejamento significa selecionar um ou dois setores do sistema docente, pois exige maior atenção. O planejamento refere-se a uma seqüência de atividades de origem variada voltada a alcançar objetivos previstos em prazos determinados.

Podemos considerar que o Planejamento de Ensino é uma especificação do Planejamento de Currículo. Tendo como função traduzir o que o professor fará em sala de aula.

Um bom Planejamento de Ensino possui algumas características em comuns tais como; a flexibilidade, a clareza, a coesão, a elaboração baseada nos objetivos e principalmente visa às necessidades e a realidade do aluno. (LIBÂNEO, 1994).

O Planejamento de Ensino evita a rotina e a improvisação, promovendo a eficiência do ensino, garantindo maior segurança na direção do Processo de Ensino-Aprendizagem e contribuindo para a realização dos objetivos visados. (LIBÂNEO, 1994).

Existem alguns componentes previstos para que o planejamento de ensino seja realizado com sucesso: objetivos específicos, procedimentos e recursos de ensino, conhecimentos adquiridos e procedimentos de avaliação. Os objetivos específicos ou instrucionais são estabelecidos a partir dos objetivos educacionais.

Os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos são determinados pelos objetivos já estabelecidos no planejamento escolar. Os procedimentos e recursos de ensino estimulam as atividades de aprendizagem. Os procedimentos de avaliação possibilitam verificar, de alguma forma, até que ponto os objetivos foram alcançados. (DIAS, 1995).

Para a realização do Planejamento de Ensino, é necessário primeiro ter conhecimento tanto da realidade do aluno, quanto do ambiente, ou seja, é necessário fazer um diagnóstico de ambos. Um segundo passo seria elaborar o Planejamento de Ensino baseado em objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação e estruturação.

A execução do Planejamento somente viria em última instância, consistindo no desenvolvimento de todas as atividades previstas, podendo ser alterado a qualquer momento baseado na situação em que se encontra e no que for exigido. A avaliação virá no final de todo o processo, avaliando o próprio Planejamento de Ensino, visando seu aperfeiçoamento e melhoria. Essa avaliação deve possuir um sentido mais amplo, pois além de avaliar os resultados do ensino e da aprendizagem vigente, avalia a qualidade do nosso Planejamento de Ensino, a eficiência como professor e a eficiência do próprio sistema escolar.

a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados com relação a um padrão de desempenho e expressos em juízo de valor acerca do aproveitamento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p.195).

A intenção de dirigir, mediante um planejamento, um processo de tipo social, como é a educação, por meio de objetivos pré-determinados, exige, forçosamente, uma operação, momento final de avaliação, que permita controlar até que ponto se conseguiu esses objetivos e programar, em consequência, ações posteriores complementares.

O objetivo deste estudo foi o de analisar o impacto desta metodologia na ação de docentes que tem garantida, pela instituição, as condições ideais para a efetivação desta prática e suas implicações na ação pedagógica.

Foram observadas e analisadas atividades concretas de um grupo específico buscando entender as iniciativas geradas pelo grupo para a superação de suas dificuldades cotidianas quanto à elaboração, aos pressupostos necessários para o desencadeamento da ação do planejamento e da ação construtora do mesmo no que se refere às vivências e as práticas geradas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo trato da opção metodológica, modalidade de pesquisa e instrumentos de coleta de dados que serviram de aporte para a investigação sobre o Planejamento Participativo na educação básica, no contexto de uma instituição de ensino de grande porte da rede particular de Curitiba, objeto deste estudo.

Dadas as características do objeto de estudo tendo em vista o objetivo de analisar as implicações da organização do trabalho pedagógico que inclui o Planejamento Participativo dos professores, para as iniciativas que estes tomam diante dos problemas de sua prática, a pesquisa é de **Abordagem Qualitativa** e centra-se na modalidade da **Observação Participante**, focando como campo de estudo o processo de Planejamento Participativo dos professores de 2º anos da 1ª fase do Ensino Fundamental no contexto do projeto de uma instituição da rede particular de Curitiba-PR.

A abordagem qualitativa permite neste tipo de pesquisa que o ambiente natural a instituição seja a fonte direta de investigação pelo pesquisador. Essa abordagem de pesquisa busca analisar se os professores tomam iniciativas para superar as dificuldades da sua prática em um contexto onde o projeto pedagógico da instituição exige o Planejamento Participativo, verificando as implicações desta exigência na ação dos docentes.

A pesquisa qualitativa busca, portanto, analisar o “significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida [...] E ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, P. 12). Neste sentido, o estudo tem como perspectiva tratar o processo da construção do planejamento da instituição em questão..

Este contexto de investigação contempla algumas questões: Os professores tomam iniciativas para superar as dificuldades da sua prática? A exigência da instituição interfere nas iniciativas destes professores? Quais as implicações da exigência do Planejamento Participativo na ação dos docentes?

Essas questões têm como eixo de investigação a relação entre teoria e prática, focando as condições de trabalho, de tempo e de espaço em uma perspectiva de prática reflexiva e investigativa.

Assim, a abordagem qualitativa de pesquisa na qual se apóia esse estudo, concebe que a realidade escolar possui situações de grande complexidade, incerteza, conflito e singularidade. É neste processo de construção e desconstrução dos saberes e experiências que o professor se constitui simultaneamente como sujeito e como objeto, como produto e produtor do conhecimento educacional, pois não existem respostas universais, pelo contrário os professores enfrentam situações com características únicas que exigem respostas reflexivas e pertinentes ao contexto em que surgem as necessidades e contradições.

A escolha deste caso deve-se ao fato da experiência com o Planejamento Participativo da escola escolhida para a realização dessa pesquisa já contar com alguns anos de desenvolvimento. Além disso, minha inserção profissional na escola facilitou a realização da observação participante, pertinente à natureza do objeto e objetivos do estudo.

4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante se justifica pelo fato da pesquisadora fazer parte do grupo pesquisado e participar dos eventos que são o objeto de estudo.

É importante registrar que os seres humanos utilizam constantemente a observação no seu cotidiano, sendo este tipo de observação considerada como casual. Já as observações científicas diferenciam-se daquelas, no instante em que procuram coletar dados confiáveis e válidos por meio de procedimentos metodológicos adequados e sistemáticos.

a observação não apenas é uma das atividades mais difusas da vida diária; é também um instrumento básico da pesquisa científica. A observação se torna uma técnica científica na medida em que (1) serve a um objetivo formulado de pesquisa; (2) é sistematicamente planejada; (3) é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes; (4) é submetida a verificações e controles de validade e precisão. (SELLTIZ et al., 1967, p.223).

Na observação participante, o observador participa da pesquisa, como membro do grupo, ou de uma situação determinada.

De acordo com Vianna (2003, p.31):

O observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados. Além disso, o pesquisador pode estudar suas emoções e reações, como fonte de viés, e analisar em que medida suas ações foram influenciadas por seus sentimentos.

No entanto, esse modo de observação também apresenta limites e desvantagens, como acrescenta Dionne e Laville (1999, p.81):

a sua “fidedignidade e validade”, às vezes, são questionadas por alguns, pois estão muito ligadas à maneira pela qual o pesquisador consegue integrar-se ao grupo, à qualidade de sua memória, ao que ele veicula como valores, concepções e representações, fatores que, com outros, inevitavelmente influenciam o que ele seleciona de suas observações.

Fica evidente que toda observação para ser qualificada como científica deve seguir critérios pré-estabelecidos para não se transformar numa busca ocasional e sem sistematização. Ela deve ser posta a serviço de um objeto de pesquisa específico e delimitado, a uma questão ou hipótese. Além disso, “esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas no plano da confiabilidade e da validade”. (DIONNE; LAVILLE, 1999).

Segundo Wilkinson (1995) citado por Viana (2003) a **Observação Participante** possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais, um observador estranho não teria acesso aos mesmos, permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática de efeito do observador.

As raízes da observação participante estão em uma das obras fundamentais de Bronislav Malinowski⁵. Entretanto é possível encontrar registros anteriores da observação participante no livro de E.C. Lindermann⁶, nesta obra o autor procura analisar a diferença entre os que procuram estudar uma cultura a partir de “fora”, via entrevistas e outras técnicas, e os que estudam essa mesma cultura usando a

⁵ *Argonautas do Pacífico Ocidental*, 1961, em que analisa aspectos da cultura dos habitantes das ilhas Trobiand.

⁶ *Social Discovery*, 1924.

observação participante, que possibilita o conhecimento da cultura a partir de “dentro”.

O objetivo final de uma observação participante é, dessa forma, como acentua Bogdewic (1999), gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária.

A observação participante na visão de Flick (1999), citado por Vianna (2003, p.51) é:

[...] freqüentemente usada em pesquisas qualitativas. É uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto do método, acrescentado ao anteriormente já assinalado, é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação.

A observação participante deve ser entendida como um processo onde o pesquisador deve ser um participante obtendo e usando das possibilidades de acesso ao campo de pesquisa e atuação. A observação participante necessita ser cada vez mais concreta e centrada em aspectos essenciais com o objetivo de responder às questões da pesquisa.

Assim, conforme Viana (2003), amparado por Spradley (1980), a observação participante distingue três fases:

4.1.1 Observação Descritiva

O observador adapta-se ao campo de estudo e faz descrições não específicas, que se destinam a dar uma idéia geral da complexidade do campo de estudo e a desenvolver, simultaneamente, perguntas concretas para a pesquisa, abrindo novas possibilidades para o trabalho;

4.1.2 Observação Centrada

A perspectiva se estreita em relação ao processo e aos problemas mais essenciais para as questões da pesquisa;

4.1.3 Observação seletiva

Ao se aproximar do fim da pesquisa, a coleta de dados centra-se em novas questões e exemplos para os tipos de práticas e processos encontrados na segunda fase da observação.

Segundo o autor, algumas dimensões precisam ser consideradas para que o problema a ser estudado se torne visível, são elas: espaço físico; pessoas envolvidas no processo; conjunto de ações que apresentam relação; ações isoladas feitas pelas pessoas; conjunto de atividades relacionadas que as pessoas executam; seqüências ao longo do tempo; coisas que as pessoas tentaram fazer; e emoções sentidas e expressas.

Para desenvolver políticas de concretização de observações participantes, e depois de verificar a relação entre seus diferentes dados o pesquisador precisa planejar várias estratégias, dentre as quais, registro de arquivos; observação; notas de campo; outras observações; sumários de observações; desenhos e /ou anotações de campo; conversas e entrevistas informais; entrevistas gravadas; e outras conversas.

A observação participante como acentuam McMillan & Shumacher (2001), citados por Viana (2003), possibilita ao pesquisador obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças. Além das percepções apresentarem-se sob a forma verbal, temos também construções não verbais, como expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social que sugerem significados sutis da linguagem.

Assim, como assevera:

o observador, numa pesquisa participante, trabalha com múltiplas fontes de dados, decorrentes do uso que faz de múltiplos métodos (observação, conversas, entrevistas, documentos) e múltiplos tipos de participantes. (VIANA, 2003, p.55).

Desse modo o observador participante deve procurar identificar, conforme a ênfase apresentada por Mc Millan e Schumacher (2001), entre outros elementos, os seguintes: quem integra o grupo; o que acontece no grupo; onde se localiza o grupo; quando o grupo se encontra e interage; *como os elementos do grupo se inter-relacionam; e qual o significado atribuído pelos participantes às suas atividades e os valores e visões possíveis de identificar no grupo.*

4.1.3.1 Os sujeitos da Pesquisa

O quadro contextual que configura estes critérios está descrito abaixo:

- O tempo de experiência das professoras em sala de aula é diversificado: todas as professoras com mais de dez anos de experiência em sala de aula.
- Parte dessas professoras com mais de vinte e cinco anos de experiência construiu a sua experiência docente na instituição pesquisada.
- Todas as professoras possuem formação universitária (Pedagogia ou área específica com licenciatura, como Letras e Artes). Todas as professoras possuem curso de pós-graduação.

Nome	Formação	Tempo atuação	Série atual?
A	Pedagogia	28 anos	2º ano
M	Pedagogia e Fonoaudióloga	27 anos	3º ano
MC	Pedagogia	27 anos	Catequista
R	Pedagogia – Especialista em alfabetização	28 anos	Serviço de Acompanhamento Pedagógico
O	Pedagogia	26 anos	3º ano
Z	Letras	27 anos	2º ano

Quadro 1 - Elementos do 1º Grupo Focal

Fonte: Produção própria (2011)

Nome	Formação	Tempo atuação
A C	Pedagogia	1 ano
DA	Pedagogia	1 ano
DE	Pedagogia	1 ano
S	Pedagogia	4 anos
M	Magistério e Psicologia	3 anos
V	Pedagogia	5 anos

Quadro 2 - Elementos do 2º Grupo Focal

Fonte: Produção própria (2011)

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Para a coleta de dados os instrumentos utilizados na análise documental foi o Projeto Pedagógico da Instituição, Projetos mensais e trimestrais, atividades de sala de aula e a técnica do grupo focal que serão explicitadas a seguir.

4.2.1 Análise documental

Foi realizada por meio dos seguintes documentos: **(i) Projeto Pedagógico** da instituição com as bases da proposta pedagógica e documentos que descrevem o processo de planejamento participativo. É pertinente o estudo dos documentos da instituição para avaliar a relação entre teoria (o proposto) e a prática (a relação das professoras na construção coletiva do planejamento como propõe a instituição); **(ii) Planejamentos Trimestrais e Mensais** de cada uma das áreas do conhecimento realizadas pelas professoras; **(iii) Atividades** desenvolvidas pelas professoras a partir do Planejamento Participativo e que serão realizadas pelos alunos. A partir da análise documental foi possível investigar com mais informações, os diversos sujeitos do contexto educacional em questão.

A partir da análise documental é possível investigar com mais informações, os diversos sujeitos do contexto educacional em questão.

Para que pudesse ser operacionalizada a pesquisa, dei seqüência à coleta de dados selecionando, como instrumento, a técnica do Grupo Focal (GF), onde entrevista e observação encontram-se inseridos.

Sobre a observação cito Martins (2004, p. 87), quando afirma que esta: “utiliza o sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade não consiste em apenas ver e ouvir e em examinar em fatos ou fenômenos que desejam estudar”.

Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva. Também ajuda o fato de o foco principal ser um tema de conhecimento e interesse de todos, facilitando as relações e interações.

No dizer de Gatti (2005, p.9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa.

Ao se reportar ao Grupo Focal como técnica para coleta de dados, faz-se menção de que ele é utilizado quando se desejam compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). Nesse pensamento, o método dialético ganha força, tendo em vista que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real, da apreensão do real.

4.3 SOBRE A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL (GF)

Essa técnica é empregada há muito tempo. Mencionada primeiramente como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos de 1920. Foi introduzida nas ciências sociais, por R. Merton, em 1950, com o objetivo de estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não estruturada, visando colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto (MINAYO, 2000, p.109). Grupo Focal é uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico, pois, na primeira etapa dos trabalhos são realizadas atividades de descontração, cujo comportamento pode envolver o grupo durante a reunião.

De acordo com Debus, Grupo Focal é uma das principais técnicas de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno

número de participantes ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo (DEBUS, 2004, p.3).

Giovanazzo (2001) explicita a finalidade do Grupo Focal, sendo este apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência ou uma idéia e, durante a reunião, possam ser obtidas informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou ainda sobre a forma como agem.

Diante desses pensamentos, considero que esta técnica veio ao encontro do objeto de pesquisa, haja vista o relato das vivências e experiências das professoras participantes no decorrer da reunião. Esses relatos foram relevantes para conhecer as diferentes formas de planejamentos utilizados e as experiências que este grupo vivenciou nos últimos vinte anos, na instituição pesquisada.

É importante registrar que vários autores relatam sobre a técnica, relatam sobre a técnica, informando que a mesma deve ser composta por oito a doze elementos. Quanto maior o grupo, maior a possibilidade de haverem conversas paralelas, o que certamente influenciará negativamente nos resultados.

Com relação à seleção dos participantes do GF, privilegia-se a escolha segundo alguns critérios, conforme o problema em estudo, e desde que possuam características comuns que os qualifiquem para a discussão da questão focal (GATTI, 2005). Também convém assinalar que os participantes devem ter vivência com o tema a ser discutido, propiciando riqueza na troca de informações.

Nesta pesquisa, a referida técnica foi realizada com dois grupos distintos: um de professoras que trabalham juntas há mais de 25 anos e o outro de professoras que trabalham na instituição nos últimos 5 anos. O primeiro composto por sete professoras que trabalham na Instituição com tempos entre 23 e 26 anos, e o segundo grupo formado por professoras que trabalham no 2º ano do Ensino Fundamental e que formam o grupo pesquisado.

Para compor o primeiro grupo, selecionei seis professoras, todas com mais de 25 anos de trabalho na instituição pesquisada, que exerceram a docência nas séries iniciais, constituíram o mesmo grupo de trabalho por duas décadas e que continuam atuando em sala de aula. Considerei relevante as experiências vividas pelo grupo nos diferentes momentos quando houveram mudanças nas concepções pedagógicas adotadas pela instituição com relação ao planejamento e as

conseqüências produzidas sobre o planejamento neste processo e nas formas de organização atualmente, bem como suas opiniões sobre o tema.

Para composição do Grupo Focal de professoras que atuam no 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental, selecionei os seguintes critérios: todas as professoras do grupo que participam do Planejamento Participativo, previsto no Planejamento Pedagógico da Escola e oportunizado com condições de espaço e tempo para as trocas de planejamento e efetivação do processo de acompanhamento e avaliação, o objeto desta pesquisa.

4.3.1 Planejamento do Grupo Focal

De acordo com revisão de literatura, o Grupo Focal necessita de prévio planejamento em que aspectos inerentes ao andamento dos trabalhos necessitam ser contemplados. As decisões referentes ao mesmo foram tomadas dez dias antes do convite formulado. Nesse planejamento fiz alusão à equipe, ao grupo, ao conteúdo, à seleção do local e coleta de dados, ao convite, ao cronograma e à condução da sessão. A seguir abordarei cada item em particular, pela importância que possuem.

4.3.1.1 Equipe

A equipe de trabalho na realização do Grupo Focal foi composta de uma Pedagoga, no papel de moderadora, e eu, como pesquisadora e observadora, estando presente na execução de todo o processo.

4.3.1.2 Grupo

A realização desta técnica contou com a participação do moderador e do observador. A função do observador é registrar, o que se torna um fator indispensável para o enriquecimento das análises. Chianca apud Gatti (2005) recomenda que o observador divida o processo de observação em três etapas a

saber: *abertura*, em que o observador se coloca de forma a registrar o mais fielmente possível todas as informações; o *desenvolvimento*, no qual o grupo começa a se posicionar frente ao tema a ser desenvolvido e; o *fechamento*, quando o grupo começa a formular uma síntese dos fenômenos ocorridos.

No Grupo Focal, a observação ganhou grande significado, pois foi por meio das palavras, gestos, silêncio, tom de voz, da expressão fisionômica que a essência pôde ser captada.

Quanto à função do moderador, em todas as leituras que foram realizadas, os autores foram unânimes em concordar com o papel preponderante que exerce. É dele a responsabilidade pelos encaminhamentos e direcionamentos necessários, bem como o incentivo na participação de todos os componentes do grupo, para que se aprofundem as discussões, possibilitando a revelação de novos aspectos e novos olhares, relativos ao tema.

No GF, o que ganha grande significado são as interações que se estabelecem entre os membros. As respostas das perguntas feitas pelo moderador ficam em segundo plano. Essas interações é que possibilitam a captação de significados. No dizer de Gatti (2005, p.9), “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

O moderador da discussão deve ter o máximo de cuidado de não emitir opiniões particulares, de concordar ou não com as colocações realizadas pelos participantes, de se posicionar perante as idéias do grupo. Enfim, sua atuação se baseia em realizar encaminhamentos pertinentes ao tema focado e atentar para a participação de todos na discussão, criando condições para que as interações aconteçam.

Para exercer o papel de moderadora no GF, convidei uma colega pedagoga, mestre em educação, com atuação na instituição pesquisada. Como características aponto: sua experiência na realização do GF, sua liderança, visão grupal e boa interação com os sujeitos da pesquisa. Ela teve participação nos dois Grupos Focais realizados. O convite foi prontamente aceito. A atuação da moderadora foi considerada como de baixo envolvimento, isto é, a moderadora tinha o controle dos tópicos a serem discutidos e da dinâmica da discussão, porém, seu papel se restringiu a fazer a discussão progredir sem fazer comentários diretivos.

4.3.1.3 Conteúdo

Em relação ao conteúdo elaborei um roteiro de entrevista contendo questões do tipo: introdutória, de transição, chave, final, resumo e de fechamento. Esse roteiro das questões pertinentes ao grupo focal de alunos e de professoras.

Saliento que estas perguntas norteadoras do grupo, ficando sob encargo da moderadora sua condução, auxiliando desta forma na progressão e no enriquecimento da reunião.

4.3.1.4 O ambiente e os recursos utilizados

Para que esta técnica tenha êxito, é muito importante que se dê atenção ao ambiente onde ocorrerá a reunião do Grupo Focal. Este deve estar livre de barulho, de situações de permitam a distração, ser confortável, agradável, preferencialmente que seja um local diferente do cotidiano dos participantes da pesquisa e de fácil acesso.

O uso desta técnica necessita de recursos, tais como gravação e/ou filmagem das falas, o que requer um ambiente silencioso, já mencionado.

O ambiente deve permitir o manuseio de cadeiras. A melhor maneira de dispô-las é em forma de “U” ou circular, possibilitando assim a visualização, pelo moderador e pelo observador, de todos os participantes, bem como de cada membro do grupo entre si.

O ambiente escolhido, a sala de reuniões da coordenadora do setor da 1ª Fase do Ensino Fundamental da instituição pesquisada, adequou-se perfeitamente aos requisitos citados.

As cadeiras foram dispostas ao redor da mesa de reuniões, ficando as participantes em forma de círculo com a possibilidade de visualização de todas entre si. A moderadora e eu também estávamos presentes neste círculo.

Recorri à gravação como recurso auxiliar. Uma filmadora foi posicionada para a captação de imagem e voz, facilitando a transcrição posterior e a observação das reações apresentadas durante a realização da reunião. As participantes da pesquisa

foram comunicadas e avisadas que a sessão seria filmada, não havendo nenhuma objeção ao fato.

4.3.1.5 Convite

Inicialmente elaborei uma lista de potenciais participantes que iriam ser convidados a participar das sessões. De acordo com Freitas e Oliveira (1998, p.11), “esta lista deve levar em consideração os objetivos da pesquisa, a consideração das possíveis contribuições destas pessoas ao objetivo da pesquisa e as características das pessoas”.

Posteriormente realizei contato pessoalmente com cada uma das prováveis participantes, verificando a possibilidade e a aceitação. Com muita alegria muitas confirmaram a presença no momento do convite e outras o fizeram posteriormente, pois dependiam do horário que seria realizada a reunião. No momento do convite eu ainda não dispunha de um dia e horário marcado, dependia da disponibilidade de cada uma das convidadas, entretanto ajustar esse horário à disponibilidade de cada uma foi uma dificuldade que tive que enfrentar. Desta forma recorri à coordenadora da instituição solicitando que pudesse disponibilizar, durante o horário, de trabalho algumas horas onde essas professoras pudessem ser substituídas em sala de aula para que a reunião fosse realizada. Minha solicitação foi atendida prontamente e no dia e horário marcado todas as professoras compareceram com tranqüilidade e disponibilidade de tempo.

4.3.1.6 Cronogramas

Dentro do cronograma estabelecido, não houve necessidade de realizar modificações de datas. As reuniões ocorreram num intervalo de 30 dias. Num primeiro momento foi realizado o Grupo Focal de professoras que trabalhavam na escola a mais de vinte e cinco anos, posteriormente o das professoras que fazem parte do grupo pesquisado.

O cronograma foi assim definido: planejamento, condução e análise. A elaboração do planejamento exigiu uma semana que inclui a seleção da temática

dos participantes, a divisão das atividades e a metodologia de trabalho. A condução constituiu-se do recrutamento dos participantes exigindo duas semanas. Para análise dos dados (transcrição e tratamento dos dados), detive-me cerca de quarenta dias.

4.3.1.7 Condução da sessão

Primeiramente farei menção à condução da sessão no Grupo Focal das professoras que trabalham na instituição a mais de 25 anos.

(i) Organização da sala de dinâmica: o ambiente foi composto por uma mesa, oito cadeiras e a filmadora; (ii) Acolhimento dos sujeitos da pesquisa: à medida que os sujeitos da pesquisa e a equipe de trabalho foram chegando ao local, a descontração e interação entre as professoras foi marcante. Pude perceber a alegria em poder relembrar o tempo passado, em estar com colegas de muitos anos. Muito espontaneamente cada uma começou a falar o tempo que estava trabalhando na instituição e relatando as séries onde haviam atuado. Foi um momento significativo para a realização e o sucesso da técnica proposta, a alegria e o desejo em contar as experiências foram marcantes bem como a emoção de cada uma das professoras; (iii) Explanação sobre a técnica: posteriormente a esse momento de descontração, agradei a presença de todas e do auxílio que davam para a execução desta pesquisa. Inicialmente realizei uma breve apresentação dos tópicos de discussão, uma abordagem sobre a técnica e seu objetivo, a orientação à utilização do material que estava sendo filmado e seus objetivos, e orientação sobre a dinâmica do trabalho (importância de todos participarem, de evitar as conversas paralelas, evitar dispersão, por exemplo, levantar das cadeiras, etc.) Por último, apresentei o tema focal da reunião, ou seja, o Planejamento Pedagógico.

4.3.1.8 Assinatura da lista de presença e leitura e assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido

As participantes assinaram a lista de presença contendo nome, profissão e tempo de atuação. Na seqüência, a moderadora fez a leitura do Termo de

Consentimento, cujo preenchimento e assinatura, pelos sujeitos da pesquisa, deram-se em seguida.

4.3.1.9 Início das perguntas norteadoras e finais

Após este momento, a moderadora deu início às perguntas norteadoras. Estando a discussão ocorrendo já em torno de meia hora, deram-se início as perguntas finais.

4.3.1.10 Síntese dos principais temas abordados

A moderadora realizou a síntese do que havia sido abordado solicitando que cada um fizesse uma colocação sobre o tema, algo esquecido que ainda pudesse contribuir no fechamento das discussões. Todos falaram, contribuindo sobremaneira com a pesquisa.

4.3.1.11 Agradecimentos da pesquisadora

No momento final, tomei a palavra e agradei a presença de todos, inclusive da moderadora que prontamente se colocou à disposição.

A reunião deste GF teve duração de duas horas, com o comparecimento de todas.

As professoras se mostraram felizes com o fato de terem sido escolhidas e pela possibilidade de relembrem de forma muito prazerosa experiências que viveram ao longo de todos esses anos. Marcante as reflexões realizadas e emocionantes foram os momentos de visita ao passado, quando com muito orgulho e certa nostalgia revivenciam situações do início e do decorrer de suas carreiras.

4.3.1.12 Condução da sessão do Grupo Focal de Professoras que fazem parte do grupo atualmente

Para dar andamento à pesquisa, realizei, a reunião do GF, utilizei de um roteiro de atividades para nortear os trabalhos com o segundo grupo de docentes.

A reunião ocorreu em uma sala de aula, da referida instituição.

Evitando repetições desnecessárias, farei referência somente a alguns pontos que foram específicos deste Grupo Focal. Os demais tópicos trabalhados foram idênticos ao Grupo Focal das professoras que atuam no grupo há mais de vinte e cinco anos.

Na equipe de trabalho houve a participação de uma auxiliar de pesquisa, sendo esta uma colega docente. Este fato ocorreu por julgar necessário mais um elemento auxiliando na observação visto que como participante deste grupo e como pesquisadora acreditei que um elemento que pudesse ser neutro poderia auxiliar na condução da reunião.

Esta reunião teve duração inferior a do GF anteriormente realizado, isto é, uma hora e vinte minutos.

A reunião ocorreu no final da tarde e apesar do cansaço, todas as professoras se mostraram disponíveis para contar suas experiências e relatar como encaram a forma de organização do trabalho e suas consequências em suas práticas na sala de aula.

A reunião como o segundo GF foi realizada no dia 1º de setembro de 2009.

Contou com a participação de seis professoras que atuam como docentes do 2º ano do Ensino Fundamental na instituição pesquisada e que constituiu o grupo de pesquisa com a construção do Diário de Bordo e observação das reuniões e atividades realizadas durante todo o ano de 2009.

4.4 DIÁRIO DE BORDO

Diário de Bordo é um instrumento utilizado na navegação para registro dos acontecimentos mais importantes. A expressão pode também ser usada como diário de algo que se faz, uma espécie de Sumário.

Diário de bordo, é um documento de controle de viagem, de supostos problemas na viagem. Usado em praticamente todas as empresas de viação do Brasil.

Diário de bordo é também o nome dado a um instrumento pedagógico no qual o aluno resenha as idéias discutidas ao longo de uma aula ou curso.

Esse recurso foi utilizado para fazer as anotações mais importantes ao longo do ano e que pudessem auxiliar na construção das minhas reflexões.

5 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.

Com o objetivo de analisar as implicações do planejamento participativo para a prática pedagógica dos professores em instituição que prevê na sua organização condições de espaço e tempo para que isso ocorra, nessa parte do trabalho apresentamos a sistematização e análise dos dados da pesquisa.

Para tanto, farei uma contextualização da proposta de planejamento participativo da escola, campo desta investigação, presente no seu Projeto Pedagógico, em seguida apresento as implicações dessa organização para a prática dos professores em dois grupos, quais sejam, os professores com mais de vinte anos de experiência e que antecedem a atual organização e o grupo de professores mais novos que adentram à escola na atual organização do trabalho.

5.1 O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO

O Colégio onde a pesquisa foi realizada é uma Instituição católica, com cinquenta e quatro anos de existência na cidade de Curitiba. Para construir um cenário que contextualizasse o universo de pesquisa busquei nos documentos elementos que me permitiram conhecer um pouco da história e da trajetória da referida Instituição.

A leitura teve como foco a construção do projeto educativo e sua sistematização no Projeto Pedagógico, os referenciais atuais da proposta e a fundamentação desta no contexto dos documentos do referido Colégio.

A experiência de construção de um Projeto Pedagógico, segundo os documentos, teve início a partir da reflexão da educação libertadora. Essa vertente, sob inspiração de Paulo Freire, encontrava fundamentação também na Teologia da Libertação e Filosofia da Libertação. Serviram de referência à opção do Colégio José Comblin, Frei Beto, Clodovis Boff, José Carlos Mesters entre outros.

Na década de 70, do século passado, foi construído um Marco Referencial que apontava para a Educação Libertadora como alternativa significativa para fundamentar as mudanças consideradas necessárias para aquele momento histórico.

Os documentos relatam que neste momento as reflexões apontavam para a falta de uma estruturação curricular mais definida e para a ausência de um viés epistemológico.

Segundo o texto, Uma Leitura do Projeto Político Pedagógico:

o esvaziamento do trabalho com o conhecimento servia de fundamento para as críticas vindas das chamadas “ciências quentes ou núcleo duro” contra a área das Ciências Sociais, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. O embate dava-se no dia a dia de sala de aula e nas reuniões formativas semanalmente e serviam para o trato com o planejamento e os estudos. Tais reuniões semanais já serviam de espaço próprio para os encaminhamentos didáticos. Esse enfrentamento cresceu com a organização dos professores por áreas de conhecimento com supervisores escolhidos por seus pares. (PPP da Instituição investigada, p.7).

Esses supervisores serviram de elo, expressando por um lado aspirações e necessidades do grupo de professores e, por outro lado se ocupavam de efetivar a construção das discussões, reflexões e dos referenciais teóricos e práticos da área de conhecimento a qual faziam parte.

Até 1986 esta organização se manteve quando foi criado o SOP (Serviço de Organização Pedagógica) quando os estudos e discussões sobre a proposta pedagógica foram retomados.

Neste momento o mundo passava por mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais significativas que marcaram de forma definitiva a história. E, neste momento, a Instituição começa a busca por discussões que respeitando a história anterior pudessem auxiliar a construir uma trajetória capaz de inovar e reconstruir o projeto institucional.

Podemos entender de forma mais efetiva esse momento pela seguinte citação:

em 1986/87, o grupo pedagógico que assume o projeto da Escola, juntamente com a direção acadêmica e demais serviços pedagógicos, inicia a reescrita do marco Referencial (marcos situacional, doutrinal e metodológico) de maneira participativa e coletiva. Atuaram nessa reescrita todos os setores da Instituição, de forma a inaugurar uma estrutura de planejamento conjunto e de gerar adesões e qualificação de todos os profissionais envolvidos. (Uma Leitura do Projeto Pedagógico, 2009).

Esses encaminhamentos apontam para a participação de todos em todos os momentos de reflexão e escrita com a autonomia das áreas de conhecimento e a análise dialética da realidade e também como raiz epistemológica.

Estes estudos geraram diferentes necessidades dentro da Instituição, reflexo da busca de diferentes caminhos pedagógicos a serem seguidos para responder às exigências percebidas pelo contexto descrito e refletido em conjunto.

Iniciou-se a definição da linha curricular baseada numa vertente epistemológica dialética em vista da estruturação da proposta pedagógica, da reelaboração curricular e de um processo contínuo de formação dos educadores.

Para que esse projeto se efetivasse o caminho interno foi definido por um tipo de planejamento participativo por áreas do conhecimento em que os educadores pudessem se envolver de forma individual e coletiva.

Nessa perspectiva de trabalho ficou clara a importância de que cada educador pudesse se envolver no projeto a partir de uma reflexão de sua ação e da prática dentro da sua área de conhecimento e suas especificidades.

Segundo o texto *Uma Leitura do Projeto Político Pedagógico da Instituição Pesquisada* (p.10):

a idéia original defendida pelos responsáveis pelo Projeto era a seguinte: ele deveria estar profundamente articulado com a construção da proposta Pedagógica de maneira tal que um financiasse a outra e a autoria e participação de todos fossem elementos integradores da teoria ↔ prática diária e da reconstrução do lugar social e profissional do educador. A perspectiva transdisciplinar parece ter sido, em primeiro lugar, uma intuição e uma percepção de necessidades a partir dos referenciais da Educação Libertadora e da vertente Histórico Crítica dos Conteúdos, e que mais tarde recebeu a fundamentação de autores como Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Ilya Prigogine, Boaventura de Souza Santos, entre outros.

Esta forma de organização vem se mantendo na Instituição até os dias atuais. A Instituição possibilita por meio de sua organização espaço e tempo reuniões

semanais onde as áreas de conhecimento discutem, estudam, constroem os planejamentos propostos pelo SOP. Nesta forma de organização um ou dois professores de cada uma das séries (Maternal até 4ª série/5º ano), participa em uma das áreas do conhecimento que são: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

Cada professor ou dupla de professores são encarregados de fazer o planejamento daquela área de conhecimento para a série em que atua. Esse planejamento será aplicado por todo o grupo de professores da referida série. Os professores de 3ª série/4ºano e 4ªsérie/5º ano planejam e aplicam em todas as turmas do turno em que trabalham, porque nessas séries os alunos já trabalham com um professor para cada disciplina.

5.2 A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO "NÃO INSTITUCIONALIZADA"

Dentro deste contexto que caracteriza a instituição pesquisada, uma rara oportunidade se apresentou durante o processo de pesquisa. Encontrei um grupo de professoras que trabalham juntas na Instituição nas últimas três décadas.

A possibilidade de conhecer a trajetória desse grupo, ao longo de mais de duas décadas, se configurou em importante elemento no percurso desta pesquisa. Conhecer suas experiências e as tentativas para alterarem as formas de organização do trabalho estabelecidas em cada momento histórico vivido em suas práticas, foi de fundamental importância para compreender como a prática pedagógica desenvolvida nas escolas expressam as relações sociais que se estabelecem em diferentes momentos históricos, conforme defende Santos (1992).

A partir de toda essa experiência pude refletir sobre as formas de organização do trabalho, especialmente com relação ao planejamento pedagógico que é o objeto de pesquisa deste estudo.

Tive a oportunidade de conhecer, por meio de um relato rico e com elementos presentes na memória de cada uma, os movimentos que buscavam alterar a forma de organização e construção do planejamento pedagógico, que segundo estas professoras partiram de necessidades enfrentadas na prática em sala de aula.

Esses conflitos eram partilhados com seus pares e acabaram gerando alterações nas relações de trabalho no interior desta escola. Após a realização do GF com essas professoras, organizei os dados em categorias que me possibilitaram a reflexão e sistematização destes elementos.

Apoiada em pesquisa realizada por Martins na década de oitenta do século passado, pude refletir sobre as implicações da organização do trabalho naquele momento histórico, para a prática de planejamento das professoras, sujeitos da minha pesquisa.

Em seu estudo, Martins (2003), trabalha com grupos de professores de 1º e 2º graus, hoje denominados de ensino fundamental e médio, no período de 1984 a 1994. Procede um levantamento da “*didática prática*” forjada pelas professoras naquele período histórico marcado por intensa movimentação social, com o acirramento das lutas de classe no País. No bojo desse movimento, a partir da sistematização da *Didática prática* desenvolvida pelos professores ao longo do período, e da análise das reflexões teóricas que ocorreram entre os grupos de Didática e Prática de Ensino nos seus encontros nacionais, além de teses e dissertações relativas ao ensino, a autora, com muita propriedade delinea três momentos fundamentais, intimamente relacionados, quais sejam: a *Dimensão política do ato pedagógico - 1985/88*; a *Organização do trabalho na escola - 1989/93*, a *Produção e sistematização coletivas do conhecimento - 1994...*

Assim, tomando como referência esses momentos sistematizados por Martins (2003), analiso os dados levantados no GF dos professores mais antigos do colégio, campo de investigação.

No início da reunião do Grupo Focal, as professoras foram questionadas se lembravam como era “construído” e aplicado o planejamento pedagógico. As lembranças são muito claras e de pronto as professoras descreveram. Segundo a professora Z: *como estávamos saindo do curso Normal e iniciando a carreira como professoras a única preocupação era a de aplicar o planejamento e cumprir os prazos estabelecidos pela coordenação da melhor forma possível, dando conta em sala de aula de todas as estratégias propostas, realizando as correções e avaliações.*

As professoras reiteraram que não tinham nenhuma responsabilidade ou preocupação em construir o planejamento, esse trabalho não tinha a ver com a

função delas dentro da escola. Esse era o trabalho da supervisora, e a elas cabia executar o que vinha proposto sem questionar.

A esse respeito, Martins (1998, p.60) escreve que naquele momento histórico:

Prevaleciam as relações sociais de subordinação do professor, ora ao supervisor, ora ao livro didático. O grau de participação que a instituição permite não vai além da adequação dos conteúdos às necessidades da turma, feita pelo professor, isoladamente (ênfase no conteúdo).

O que se verifica nesta instituição, que é privada, a ação dos professores, neste momento histórico, é ainda mais limitada por questões que impediam de forma efetiva a participação dos docentes na tomada de decisões e no planejamento. Nas instituições particulares a hierarquia era um elemento ainda mais limitador à medida que por serem muito organizadas as funções e cargos estabelecidos eram respeitados. Cabia a cada um exercer a sua função, sem questionar.

As questões que na prática começam a preocupar as professoras que apontam para a falta de adequação do planejamento às diferentes especificidades de cada uma das turmas. Elas deveriam seguir o mesmo planejamento, entretanto os conflitos começam a aparecer na medida em que começam a perceber lacunas e dificuldades no processo de aprendizagem das crianças e no cumprimento do planejamento. Essa preocupação começa a gerar um movimento informal no interior da escola e as trocas começam a ocorrer.

Neste momento, segundo elas, a escola propõe que nas reuniões que eram realizados em todos os sábados pela manhã, o tempo que sobrasse fosse utilizado para a realização do planejamento. Neste momento o planejamento era construído de forma individual e com o acompanhamento da supervisora.

A supervisora ainda aparece como mediadora deste processo de construção do planejamento, porque era na supervisão que todos os conteúdos que deveriam ser trabalhados no bimestre, eram estabelecidos. Desta forma as professoras começam a construir o planejamento para a sua turma. Com relação a este momento elas relatam que nas palavras das Professoras M e O, elas relatam que: “Havia reunião todos os sábados! Trabalhávamos e montávamos os planejamentos por semana e todas participavam. Não havia uma pessoa responsável por uma área.

Durante a semana já havia uma troca. Conversávamos para saber como os alunos estavam, do ritmo das turmas, aí no sábado, de acordo com as necessidades, já montávamos inclusive as atividades de reforço”.

Com esse espaço e tempo que o Colégio disponibiliza, a organização e as trocas começam a ocorrer de modo informal. Durante a semana as professoras trocam informações, combinam estratégias metodológicas, organizam formas de coletarem material para a confecção de atividades. Começam desta maneira solidária, buscar alternativas de enfrentarem as dificuldades e construírem o planejamento, que antes recebiam pronto.

Esse movimento buscando maior participação dos professores na definição do seu processo de trabalho é marcante naquele período. A propósito, Martins (1998, p.60) vai dizer:

Prevalecem as relações de subordinação. Aparecem tentativas de planejamentos mais coletivos, cingindo-se à distribuição, por bimestre, dos conteúdos do programa já preestabelecido pela escola (professores com o supervisor).

Esse movimento começa a indicar necessidade de uma prática em que as diferenças e a realidade dos alunos fossem contempladas pelo planejamento e que resultassem em maior qualidade na ação pedagógica. Sentindo essa necessidade, as professoras começam a se preocupar com os resultados na aprendizagem das crianças e como relatam as Professoras MC e A: *Muitas vezes uma turminha não conseguia acompanhar o ritmo da outra, a professora ficava atrasada com o planejamento. Começamos a perceber que o planejamento tinha que estar de acordo com a realidade de cada turma. Tinha turminha que estava com mais facilidade na escrita, outras na leitura e a professora que ficava atrasada era mal vista.* Essa reflexão apontava para a necessidade de participação mais efetiva do planejamento.

A esse respeito, Martins (1988) considera a seguinte questão na prática dos professores:

A hierarquia de funções permanece. Aprofunda-se a busca de um planejamento mais coletivo observando as necessidades e os interesses dos alunos. Há uma forte insatisfação com as condições da organização do trabalho na escola. Questionam-se a inadequação dos programas à realidade dos alunos, a ênfase nos conteúdos do livro didático, as normas disciplinares rígidas, a sobrecarga de trabalho do professor, e a falta de tempo para as reuniões pedagógicas. (MARTINS, 1988, p.60).

As professoras relatam que durante a semana trocavam informações sobre o rendimento das turmas, avaliavam o que precisava ser retomado ou trabalhado em um tempo maior e que com estes dados, no sábado, o planejamento era realizado de acordo com as necessidades. Cada uma delas era responsável pelo planejamento da sua turma. Entretanto, esse movimento de planejar de forma cooperativa e solidária começa a acontecer durante as reuniões de sábado, esses momentos não eram especificamente para a troca, era um espaço para que cada uma construísse o seu planejamento.

Contudo as trocas começam a ocorrer quando todas traziam diferentes materiais sobre os conteúdos que estariam trabalhando durante aquela semana e no momento em que realizavam o planejamento, o mesmo começou a ser feito de forma cooperativa. No relato das professoras, esse momento é muito bem lembrado, quando dizem que: *Nós relacionávamos os livros, os materiais, as folhas, as estratégias e trazíamos para a troca e elaboração do planejamento nos sábados.*

Elas contam com muito entusiasmo, que durante a semana trocavam informações sobre o rendimento das turmas, avaliavam o que precisava ser retomado, estimavam se o tempo para a realização das atividades era adequado. E, com estes dados, no sábado, o planejamento era construído de acordo com as necessidades e com a quantidade de atividades que poderia ser realizada por cada uma das turmas, respeitando o ritmo e as especificidades de cada uma.

Elas lembraram que o ritmo das turmas era diferenciado e que para dar conta dessa diferença cada professora colocava atividades complementares de acordo com as necessidades de seu grupo. O contrário também poderia acontecer. Quando a professora entendia que a turma não conseguiria dar conta de todas as atividades propostas, elas escolhiam aquelas que cumpriam de forma mais competente os objetivos propostos para aquele conteúdo e as priorizavam.

Com esse movimento, de construção do planejamento, segundo as professoras, tornava o trabalho mais tranquilo e que desta forma não se sentiam

“enforcadas” por um planejamento extenso. Segundo elas, a forma como o planejamento era realizado cada professora tinha a oportunidade de participar estudando, colaborando com materiais e discutindo as estratégias que seriam realizadas.

Essa prática que foi tomando forma fez com que as professoras sentissem que poderiam fazer o planejamento de acordo com a realidade e construir uma prática condizente com suas necessidades e a demanda do seu cotidiano.

Neste momento Martins (1998, p.61) em seu estudo, escreve que:

A predeterminação do planejamento por instâncias superiores ao professor e distanciadas deles começa a se modificar. Permanece a presença da supervisão, mas agora já envolve a participação dos professores. A figura da supervisão aparece como aquela que orienta. Coexiste, no entanto, com práticas com práticas mais impositivas. A preocupação com o aluno “sujeito” do processo de ensino se delinea com mais clareza. A preocupação com a participação dos alunos nas decisões da escola começa a aparecer. Discute-se a interdisciplinaridade. Os professores já se autodenominam “construtivistas”. Há também uma preocupação em definir o projeto-político-pedagógico.

Com efeito, o planejamento passa a ser delas. O ato de construir, de organizar, de selecionar os conteúdos e a forma de serem trabalhados, gerou tranquilidade para enfrentamento das dificuldades de cada turma. Podemos verificar esse momento na fala das professoras quando dizem: *Muitas vezes a turminha tinha a necessidade de rever a letra B e as atividades que vinham no planejamento não contemplavam esse trabalho. E tínhamos que seguir com as outras letrinhas. O desconforto era imenso, muitas vezes eu passava atividades extras e mandava como tema casa. Fazia isso, para ver se dava conta de reforçar o conteúdo que as crianças estavam precisando.*

Nesse momento que a busca pela alteração das formas de construir e de executar o planejamento começa a ser alterada de forma informal, movido pela necessidade de cada uma das professoras e de seus alunos. As dificuldades encontradas na prática, no dia a dia fazem com que as professoras comecem a refletir sobre a necessidade de mudanças.

No decorrer da reunião do GF, pude perceber o valor atribuído a esse momento pelas professoras. Com lembranças muito vivas e grande entusiasmo elas

relatam a importância desse período, quando começam a ser ouvidas e passam a fazer parte desse processo.

Segundo elas, a supervisão passa a valorizar os avanços alcançados pelas turmas, o sucesso na alfabetização de algumas crianças com mais dificuldades gera um movimento diferenciado, quando o aluno é entendido como sujeito. Um sujeito que já possui experiências e conhecimentos que devem ser consideradas e valorizadas na construção do planejamento.

5.3 A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM ESPAÇO INSTITUCIONALIZADO.

O Colégio começa a viver um momento especial de rever o Projeto Pedagógico e essas relações vão sendo mais valorizadas e consideradas.

A esse momento, Martins (1998, p.61), reitera:

Amplia-se a preocupação com o planejamento participativo e interdisciplinar. O projeto pedagógico da escola é um desafio. Fala-se em planejar “de acordo com a proposta dos alunos e a vivência prática”. O trabalho conjunto da supervisora (orientadora) e dos professores se mantém. Insiste-se na “linha construtivista.” Aparece também uma preocupação com a “dicotomia teoria-prática”.

Neste momento de profundas transformações o Colégio começa a rever seu Projeto Pedagógico e a este momento as professoras creditam o amadurecimento nas relações no interior da escola e a conquista de um espaço que não era dado a elas no que se refere “a construção” do planejamento.

Elas consideram que foi uma conquista feita aos poucos de forma informal e que foi modificando a organização do trabalho. A organização do trabalho diferenciada, com as professoras participando das decisões com relação aos conteúdos e a metodologia, reflete na qualidade de suas práticas e contempla o trabalho dentro do contexto e da realidade, que passa a ser uma prioridade para O Colégio.

Desta forma, como aponta Martins (1998, p.61):

Aparecem tentativas de relacionar conteúdo com a realidade dos alunos no plano metodológico, e de alterar a relação pedagógica para práticas mais coletivas e solidárias. Insiste-se em denominar a prática como “construtivista”. Há preocupação com um trabalho mais interdisciplinar e mais articulado com os interesses e às necessidades práticas dos alunos. A relação conteúdo-forma passa a ocupar um espaço importante nas preocupações do professor. A falta de tempo e espaço para troca de experiência entre os professores é um problema constante.

Passa a ser importante para a escola um professor que tenha condições de entender esse contexto e de participar com competência desse movimento. Cria-se então a necessidade do professor estudar mais, entender mais os conteúdos das diferentes áreas, buscar metodologias que contemplem as diferentes formas de aprender e ensinar.

Embora haja tempo para a realização de seminários, reuniões para a troca de planejamentos, nem sempre há tempo para a troca em função das pautas muito extensas propostas pela escola. Professora R: *Precisaríamos de um tempo maior para re-leitura, para dosar, integrar melhor as estratégias e tornar mais próximo da realidade de cada uma. Nem sempre há tempo para a troca dos planejamentos, durante as reuniões, em função das pautas muito extensas propostas pela escola.* Professora M: *Por outro lado, os nossos planejamentos são muito detalhados, a intencionalidade de quem pensou o planejamento determinada área precisa estar explícita.*

Essas reflexões são fruto da discussão realizada durante o GF, este grupo de professoras que vivenciaram ao longo de mais de duas décadas as mudanças e transformações dentro da instituição no que se refere ao Planejamento Participativo e que continuam vivendo essa experiência dentro da instituição, participando das diferentes áreas de conhecimento e realizando o planejamento da sua área de trabalho e aplicando no contexto de suas práticas em sala de aula o planejamento preparado das diferentes áreas pelos seus pares.

O estudo sobre o Planejamento Participativo que realizei, buscando em vários autores conhecer suas características e práticas, foi necessário para embasar este segundo momento do trabalho onde foram levantadas as iniciativas do grupo de professores que tem na sua prática as condições necessárias para que o mesmo aconteça. Esse movimento não ocorria com o primeiro grupo de professores. Durante a maior parte do tempo em que trabalharam no Colégio Planejamento Participativo não era previsto no Projeto Pedagógico essa prática acabava

acontecendo informalmente gerada pelas necessidades das professoras, como conhecemos no relato das mesmas.

Tendo em vista levantar as iniciativas geradas pelos professores no contexto do Planejamento Participativo em condições favoráveis de tempo e espaço, previsto no projeto do colégio, selecionei um grupo específico de professores para ser o objeto da pesquisa. Esse grupo é formado pelas professoras da 1ª série/2º ano. O grupo formado por professoras que trabalham há menos de três anos na Instituição. Destas, apenas a pesquisadora tinha mais de dez anos de exercício da docência. As demais exerciam o magistério em tempos inferiores a este. Todas as professoras cursaram o Magistério, sendo que cinco formadas em pedagogia e uma em psicologia.

O trabalho de observação das reuniões de planejamento incluiu o registro das atividades ali desenvolvidas. Para isso, foi construído ao longo da pesquisa um Diário de Bordo com o objetivo de registrar os eventos envolvendo o Planejamento Participativo e suas implicações no trabalho do professor. Esse diário foi sendo construído nas reuniões de série onde são feitas as trocas de planejamento e as reflexões sobre o trabalho realizado a partir deste planejamento.

Com o objetivo de explicitar a configuração do grupo, o funcionamento interno e a organização do Colégio na série pesquisada, apresento, a seguir, algumas práticas ocorridas nas reuniões de planejamento.

Em 2009 o grupo da 1ª série e 2º ano, da instituição, recebeu três professoras novas na escola. Assim sendo, o grupo começa o ano desestruturado em função da saída de uma das professoras que exercia liderança e com as mudanças ocorridas.

As atividades na instituição começaram no dia 18/02/2009 quando foram apresentadas as prioridades para o ano de 2009 e as mudanças ocorridas no setor do Ensino Fundamental e nos demais setores. Dentre as mudanças do setor a mais importante e que mexeu com o grupo foi a substituição da coordenadora pedagógica.

A nova composição do grupo e as mudanças na coordenação constituem fatores importantes a serem observados no decorrer da coleta de dados para essa pesquisa.

As seguintes prioridades para o ano de 2009 foram apresentadas: Elaboração dos Critérios Gerais para cada área de conhecimento⁷; Seleção dos Critérios Avaliativos que serão utilizados no Quadro Metodológico Diagnóstico⁸; Elaboração dos Critérios Avaliativos nas dimensões e do Ser e Agir⁹ comuns entre as disciplinas.

5.4 FORMAÇÃO DA EQUIPE DIVIDIDA NAS ÁREAS DE ESTUDOS:

- Matemática:
- Duas professoras que já faziam parte da área e que trabalharam juntas desde o ano passado;
- Língua Portuguesa:
- Uma professora nova e uma que já fazia parte do grupo;
- Ensino Religioso:
- Uma professora que já fazia parte do grupo e que continuará nesta área;
- Geografia e História:
- Uma professora nova;
- Ciências:
- Uma professora nova.

A falta de experiência com o Planejamento Participativo e com a proposta de trabalho apresentada pela Instituição, geraram ansiedade no grupo e especialmente nas professoras novas.

O planejamento de História e de Geografia ficou sob a responsabilidade de uma das novas professoras.

⁷ A escola trabalha em grupos organizados pelas diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

⁸ A escola trabalhou no ano de 2008 com o objetivo de construir um Quadro Diagnóstico para ser utilizado no segundo semestre de 2009. No início de 2009 mudaram o nome para: Quadro Metodológico Diagnóstico.

⁹ Ser e agir: Dentro da proposta da Instituição é prioridade a formação total do indivíduo. Sendo assim, dentro de uma pedagogia inspirada em Santo Inácio de Loyola, a Pedagogia Inaciana, a escola estabelece que o aluno deva ser trabalhado e avaliado em três dimensões: O SABER, o SER e o AGIR. O SABER é a dimensão que compreende a parte cognitiva e o SER e o AGIR a comportamental com relação ao outro, ao espaço comum e com relação a si mesmo.

Anteriormente o planejamento de História fazia a ligação entre todas as áreas em um processo de interdisciplinaridade.

O clima de cooperação começa a marcar o grupo que com essa nova realidade se mostra unido e cooperativo para enfrentarem os desafios que se apresentam.

O grupo era formado por professoras que estavam na escola e na série há mais de dez anos e destas somente duas professoras permanecem na equipe, das cinco professoras, três são as novas e as demais estão na escola há menos de dois anos.

A instituição realiza reuniões todas as quartas-feiras, alternado em reuniões de áreas e reuniões de série. Inicialmente, em função das necessidades, as reuniões foram de série para que as equipes pudessem organizar as atividades iniciais necessárias no período.

No final do ano letivo de 2008 cada uma das áreas deixou planejadas as atividades para cada série. O objetivo desta prática é proporcionar às crianças um início da nova série com atividades que estejam de acordo com aquelas realizadas no ano anterior. Desta forma o planejamento do 2º ano foi elaborado pelas professoras do primeiro ano e assim ocorreu com todas as demais séries.

O planejamento de Fevereiro e Março já estava pronto. O planejamento de Março foi construído pelo grupo de 2008. Registra-se que as professoras novas não participaram deste processo de construção. Elas apenas tinham que aplicar o planejamento que receberam.

Esse fato, inicialmente, gerou tranquilidade entre as professoras, entretanto no decorrer da primeira semana as dúvidas começaram a aparecer e com elas a ansiedade e algumas propostas não foram entendidas e aplicadas como estavam propostas nos planejamentos. Isso foi relevante na construção da identidade grupo e para a minha pesquisa.

Além do trabalho que estava planejado e que deveria ser desenvolvido com os alunos, o início do ano letivo demanda a realização de muitas atividades como a organização do espaço de sala de aula, a organização do material dos alunos e outras atividades que as professoras precisam dar conta, sem falar que é o momento em que os vínculos com os alunos e a rotina de sala de aula estão sendo construídos foram fatores importantes para o não cumprimento dos planejamentos.

Na segunda reunião não houve a participação das professoras novas. Já, na reunião seguinte pode-se observar que as mesmas já estavam mais seguras na apresentação dos critérios de cada uma das suas respectivas áreas. Entretanto o planejamento não foi cumprido pela maioria das professoras.

Nas duas últimas semanas do mês de abril o grupo percebe que não conseguiu cumprir as datas dos planejamentos. E que conseguirão cumprir com os conteúdos que foram entregues no Planejamento Trimestral.

Vários são os fatores que o grupo pode considerar como elementos que favoreceram para que esse fato ocorresse, entretanto o mais importante deles segundo as professoras foi à dificuldade de aplicar os planejamentos que já estavam elaborados quando o semestre começou. Estes fatos e outros relevantes começaram a preocupar o grupo.

Além das professoras observarem que não haviam conseguido trabalhar todos os conteúdos que estavam previstos no Planejamento Trimestral. É importante destacar que cada família recebe no início do trimestre uma cópia com a relação de conteúdos que será trabalhada em cada um dos três trimestres. Em todas as áreas do conhecimento, os conteúdos não puderam ser trabalhados como o previsto.

O grupo estava sem saber de que forma poderiam resolver a questão. E foi com essa questão que a reunião começou.

As professoras se mostravam dispostas encontrar a solução para a construção do planejamento do trimestre seguinte.

A entrega do Planejamento estava marcada para o dia 8 de maio¹⁰. Entretanto a coordenadora apresentou uma pauta com várias questões de ordem práticas que deveriam ser decididas pelo grupo com relação à organização da homenagem do dia das mães, entrega de boletins, e a Feira do Livro que se realizaria dos dias 10 a 15 de maio. Resolvidas essas questões pouco tempo ficou para a troca de planejamentos.

¹⁰ Os planejamentos são entregues para a supervisão mensalmente em uma data determinada para apreciação da supervisão. Posteriormente a supervisora faz as sugestões, se necessário, e só então o Planejamento é copiado. Cada professora da série recebe uma cópia do Planejamento de todas as áreas para aplicá-lo e o material que será aplicado aos alunos será preparado pelo Departamento de Mídias Gráficas.

Apresentadas as dificuldades, ficou decidido que cada área iria priorizar seus Conteúdos Centrais¹¹, que se daria ênfase para o trabalho com atividades nos livros de apoio e que só seriam produzidos materiais que os livros não contemplem. Também ficou decidido que no mês de maio, especialmente as atividades que demandam mais tempo na sua realização seriam deixadas para outro momento e que a prioridade seria a introdução de conteúdos novos e a sua sistematização.

Os planejamentos precisam ser muito detalhados para que as professoras possam entender qual é a intenção daquela atividade, qual é o objetivo que se pretende alcançar, qual é o material necessário para aquela atividade(para que o mesmo possa ser providenciado com antecedência), quais as possibilidades de tarefas de casa ou de pesquisa. Disso depende o sucesso na realização do Planejamento.

Com a falta de possibilidades de se discutir o planejamento em reunião essa atividade, tão necessária acabou por ser realizada nos momentos de os conteúdos centrais que não foram trabalhados, foram colocados no Planejamento do II Trimestre. E assim foi entregue para os pais.

Foram trabalhados os conteúdos do trimestre anterior mais os que já estavam previstos para o II trimestre. Um grande desafio para o grupo.

Paralelo às observações o grupo foi convidado a participar de um Grupo Focal com o objetivo de refletir sobre o trabalho e a forma como o planejamento vinha sendo construído e as implicações desta forma de planejamento nas práticas de cada uma das professoras.

Três questões foram apresentadas para a reflexão durante o Grupo Focal, que apresento a seguir:

Como você vê a organização do trabalho com o Planejamento Participativo na Instituição?

É relevante apontar que três professoras começaram a fazer parte do grupo no ano de 2009 e por isso essa experiência se constituiu em novidade na sua forma de organização bem como em desafio por terem que construir o planejamento para a área do conhecimento que integravam.

¹¹ Cada área do conhecimento construiu o seu Projeto para todas as séries. Neste projeto os professores elencaram os conteúdos centrais e os periféricos. É necessário que em cada série os conteúdos centrais sejam trabalhados, sistematizados e avaliados.

As professoras quando questionadas foram unânimes em afirmar que essa forma de planejamento auxilia o trabalho do professor. O professor precisa planejar uma única área do conhecimento, o que otimiza o tempo que necessitaria se tivesse que planejar para todas as áreas do conhecimento.

Segundo elas a forma como a instituição organiza o trabalho torna os planejamentos mais ricos, visto que tendo só uma área para pesquisar, estudar, criar atividades faz com que os planejamentos sejam qualificados, ricos e com atividades criativas.

As professoras colocaram que nem sempre conseguem realizar as trocas de planejamento nas reuniões de série. E que quando isso acontece buscam de forma informal, na hora do recreio ou em outro momento fora de sala de aula entender com a colega a intencionalidade de alguma estratégia que não tenha sido compreendida na leitura do planejamento. Mais segundo elas esse é uma dificuldade que deve ser superada pelo grupo.

Na sua avaliação quais as vantagens desta forma de organização do trabalho com relação ao Planejamento Participativo e as implicações na sua prática?

Para as professoras as vantagens do trabalho organizado desta forma é o de ter um planejamento qualificado, com atividades criativas e elaboradas dentro do contexto com materiais atualizados que contemplam os conteúdos que devem ser trabalhados na série no tempo proposto. Entretanto a questão que as professoras acreditam ser de grande valia é o tempo que essa forma de organização do trabalho possibilita para que possam realizar as demais atividades como correções, acompanhamento dos alunos de forma individual e as demais atividades que demandam ao professor, como a digitação de notas, construção da avaliação por meio do Quadro Metodológico Avaliativo e outros eventos em que o trabalho do professor é necessário. Receber o planejamento construído pelo colega, segundo os professores é um facilitador para que possam dar conta de todas as demais atividades as quais a professora precisa realizar.

As professoras quando questionadas sobre o fato de não participarem da elaboração do planejamento, não consideraram relevante as questões de autoria. Segundo elas a colega que constrói o planejamento faz de forma tão detalhada que essa dificuldade é superada pela forma como o documento é apresentado e que com a leitura detalhada as dúvidas são solucionadas.

De que forma o planejamento, construído de forma participativa influencia na sua prática em sala de aula?

Inicialmente as primeiras professoras (DA e D) se mostraram muito satisfeitas com a forma como o Planejamento é construído, porque além de não precisarem planejar para todas as áreas do conhecimento, a colega que o constrói faz de forma tão rica que qualifica o trabalho.

Entretanto enquanto ouvia as colegas falarem, a professora V trouxe a seguinte reflexão: *Pois, é mais nem sempre sabemos qual é a intencionalidade da colega que propôs uma estratégia e já aconteceu de ter de refazer uma atividade porque não entendi o que a colega queria com aquele trabalho, a falta de troca de planejamento causa dificuldades em explicar ou aplicar alguma atividade*, concluiu a mesma professora.

É importante destacar que o tempo de cumprir o planejamento é igual para todas as turmas. Como nenhuma turma é igual à outra e não renderem da mesma forma isso gera muita angústia nas professoras que dizem estar *atrasadas no planejamento*.

As manifestações do grupo foram muito tímidas, acredito em função de três professoras serem novas na escola e estarem “encantadas com a forma de planejamento, onde só cabe produzir o planejamento de uma área de estudo e receber pronto os demais.

Uma primeira elaboração das iniciativas dos professores no contexto do Planejamento as Participativo, em condições favoráveis de tempo e espaço e a reflexão sobre as implicações dessa forma de organização do trabalho pedagógico na escola para a prática de planejamento dos professores envolvidos será apresentada a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as iniciativas de professores no desenvolvimento da sua prática pedagógica tornou-se para mim uma preocupação e um desafio durante a minha formação na graduação de Pedagogia. Nesse período pude participar do PIBIC onde desenvolvi um estudo das iniciativas de professores da educação básica em uma organização do trabalho que não previa tempo e espaço para planejamento de suas atividades. Nesse estudo, pude verificar que nessas condições, ou falta de condições, esses professores tomavam iniciativas para fazer frente às dificuldades apresentadas por seus alunos. E, nessas iniciativas, criavam formas de trabalho coletivo e solidário ampliando as possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica voltada para os interesses e necessidades dos seus alunos

Esse estudo mostrou o esforço dessas professoras para efetivarem essas práticas e promoverem este movimento de organização diferenciada de trabalho onde a troca e a cooperação eram elementos fundamentais. Assim, essas professoras foram estabelecendo, de maneira informal, parcerias entre colegas de diferentes disciplinas.

Este movimento não contava com espaço tempo previsto na organização da escola. Os diálogos e trocas eram realizadas na hora do recreio, na entrada, na saída ou em momentos que as professoras combinavam para se reunirem fora do horário de trabalho.

Este esforço, que na maioria das vezes iniciou de forma solitária, promoveu mudanças significativas na prática destas professoras e da escola. Além disso, demonstrou o desejo destas professoras em alterar as formas como organizavam o seu planejamento, alterando a forma como trabalhavam alguns conteúdos. Com essas iniciativas e com as trocas que foram acontecendo, um número maior de professoras sentiram a necessidade de participarem deste movimento alterando a sua prática.

Com efeito, as mudanças começaram a se efetivar por meio de experiências que envolviam mais os alunos e perceberem que os mesmos participavam com interesse, motivação e que estavam gerando melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos e das relações entre professor e alunos. Muitos destes professores acabaram sendo contagiados por colegas e se encorajavam a mudar

com o auxílio de seus pares, quando sentiram mais força e confiança para mudarem as práticas que já vinham sendo realizadas há muitos anos. Quando começaram a estabelecer parcerias e promoverem atividades de forma interdisciplinar os projetos começaram a ser efetivamente realizados.

O estudo mostrou que, mesmo a organização do trabalho na escola não favorecendo as atividades de planejamento mais coletivos, por iniciativas geradas pelas necessidades e conflitos enfrentados no cotidiano, os professores realizavam movimentos de superação das práticas que consideravam ultrapassadas.

Em decorrência, esse estudo me instigou a verificar como se daria a prática de professores em escolas que previssem em seu projeto pedagógico espaço e tempo para a realização de planejamentos numa dimensão coletiva. Assim, com o objetivo de analisar as implicações da organização do trabalho pedagógico que inclui o Planejamento Participativo dos professores, para as iniciativas que estes tomam diante dos problemas de sua prática tomei como objeto de estudo o planejamento participativo na educação básica, no contexto de uma instituição de ensino de grande porte da rede particular de Curitiba.

Assim, o presente estudo buscou levantar as iniciativas geradas pelos professores no espaço/tempo destinado ao planejamento pedagógico em conjunto com seus pares. Além disso, procurou verificar a influência dessas condições nas iniciativas destes professores, analisando as implicações da organização do trabalho coletivo, prevista no Projeto Pedagógico da Escola, para as proposições dos professores.

Isso porque, muito tem se discutido sobre a questão do projeto político-pedagógico como um instrumento que auxilia na organização do trabalho da escola, partindo de princípios de igualdade, qualidade e liberdade promovendo a gestão democrática expressando os interesses, necessidades e desejos do conjunto dos elementos da comunidade escolar. Essa organização irá refletir significativamente na comunidade onde estes alunos estão inseridos e promovendo as transformações da realidade.

E a que se colocou então, foi de que forma agem os professores com relação ao Planejamento Participativo em uma instituição onde essa forma de Planejamento é prevista no Projeto Pedagógico e oferece as condições –de tempo e espaço para que o mesmo se realize?

Pesquisando os documentos do colégio, campo da pesquisa, pude entender que a escola prevê no seu Projeto Pedagógico o Planejamento Participativo e que efetivamente prevê as condições de trabalho para que o mesmo aconteça.

Neste contexto de pesquisa algumas questões se projetaram: Os professores, em condições favoráveis de trabalho, tomam iniciativas para superar as dificuldades da sua prática? A exigência da instituição que oferece as condições favoráveis interfere nas iniciativas destes professores? Quais as implicações da exigência do Planejamento Participativo na ação dos docentes?

Analisando o Projeto Pedagógico entendi que para a escola o planejamento deve assegurar a espiralidade entre as áreas do conhecimento e que os conteúdos sejam trabalhados dentro do contexto histórico e social dos alunos ampliando a forma como eles enxergam o mundo onde estão inseridos, tornando-os conscientes, críticos, reflexivos e solidários..

Por outro lado, enquanto participava das reuniões, fazia as anotações das situações que ocorriam com vistas ao planejamento e que implicavam no trabalho em sala de aula.

O estudo mostrou que o planejamento participativo foi uma conquista dos professores que durante os últimos vinte anos tomavam iniciativas e procuravam desenvolver seus planejamentos ainda que não houvesse um espaço/tempo previsto na organização da escola.

A reflexão que as professoras com mais tempo de experiência, foi o avanço na forma de planejar e que elas consideram como uma conquista. Quando a escola começa a abrir espaço para que elas pudessem planejar juntas e dentro da realidade de cada turma, todas participavam de forma ativa, respeitando as especificidades das diferentes turmas.

Paradoxalmente, na atual organização da escola que prevê em seu projeto tempo e espaço para a realização do planejamento numa dimensão coletiva e participativa, elas sentem que a forma de planejar por áreas do conhecimento corre o risco de fragmentar os conteúdos e impossibilitar a apropriação de estudos relacionados a outras áreas do conhecimento. Para estas professoras, por mais claro que a colega tenha feito o planejamento, em muitos momentos a troca não consegue ser feita e as estratégias perdem a sua intencionalidade e implicam na riqueza da realização do trabalho. Essa dificuldade foi apontada como um desafio a

ser superado nos dois grupos que acreditam e valorizam a proposta e sentem a necessidade de maior tempo para que isso aconteça.

Já o grupo de professoras com menor tempo de experiência na escola, o caminho percorrido por essas docentes na busca da construção coletiva do Planejamento Participativo vem se constituindo de forma lenta, entretanto com estudos e consciência da necessidade das trocas serem mais eficazes.

O desejo destas professoras em efetivar essas trocas é marcante quando em momentos que não são os específicos as trocas acontecem. Considero que esse esforço seja fruto dos conflitos enfrentados em suas salas e aula e que acabam por implicar na ação pedagógica quando falta tempo para realizarem todas as atividades propostas, quando uma turma não se apropria de forma efetiva de um conteúdo já trabalhado e a professora precisa dar continuidade ao Planejamento.

Os estudos que realizei, amparada nos autores sobre o planejamento Participativo apontam para uma prática complexa e que necessita do amadurecimento e do conhecimento de muitos elementos tanto da comunidade escolar como da sociedade em geral, mesmo com as condições de tempo e espaço oferecidas pelas instituições.

Penso ser uma caminhada em que a cooperação e a socialização são fundamentais para o sucesso da ação pedagógica e da formação dos alunos.

Devido às transformações sociais existentes, surge também uma nova realidade social que necessita de uma educação que valorize o aluno e a sua prática social. Partir da prática supõe valorizar os conhecimentos produzidos pelos indivíduos em suas práticas sociais nos seus grupos

Compreendo que inúmeras são as abordagens e orientações possíveis no que diz respeito aos fenômenos sociais, na sociedade diferentes sentidos ou formas de percepção ou atribuição de significados dados às coisas. Essas diferenças decorrem de diferentes práticas sociais as quais determinam diversos pontos de vista.

Se considerarmos que o conhecimento é um produto de um processo social coletivo, cada indivíduo desenvolve o seu saber no interior de um grupo social, no interior de determinada classe social, em uma sociedade. Desta forma, não existe a possibilidade de perceber a mesma realidade de forma idêntica nas diferentes classes sociais que compõem determinada sociedade.

Partindo dessa produção coletiva do conhecimento, professores e alunos aprendem a ser solidários, aceitando e respeitando cada um, pois os alunos já possuem conhecimentos vivenciados em suas famílias e nas instituições sociais, gerado nas práticas sociais. Esses conhecimentos expressam interesses e necessidades de acordo com a realidade do seu grupo social e precisam ser respeitados, reconhecidos e valorizados e principalmente trazidos para o ambiente escolar.

O conhecimento segundo Santos (1997) “é um produto social e que responde às necessidades e aos interesses das diferentes classes que compõem essa mesma sociedade”. Dessa forma, ela deve servir para algum objetivo, e para isso professores e alunos de forma coletiva vão selecionar, produzir e aprender os conhecimentos necessários para alcançar os objetivos propostos pelo grupo.

Assim, não adquire-se conhecimento sem um fim, mas para alcançar um objetivo significativo, para ter sentido, que contemple as expectativas dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, set. 2003.

_____. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico da escola pública**. In PLACO, V. e ALMEIDA, L. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 5. ed. São Paulo, Loyola, 2008.

BARRETO, E. S. de S. A avaliação na educação Básica entre dois modelos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.22, n.75, p.48-86, ago/2001.

BECKER, F. **Epistemologia do Professor** – o cotidiano da escola. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993

BRANDÃO, C. R. **O que educação?** 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CLEMENTI, N. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança: A voz dos outros e a nossa voz**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, set. 2003.

DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na Escola**. Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Atlas, 2000.

DIAS, Sobrinho J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

EYNG, A. M. **Aspectos práticos e legais na gestão escolar**. Curitiba: Ed. Champagnat, 2003.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S.(Org.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção dialética na educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDIM, D. **A prática do planejamento participativo na educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente.** Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola.** In: Ghiraldelli Jr., Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade.* São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná, 1997.

LUCK, H. **Ação integrada, administração, supervisão e orientação.** Porto Alegre: Ed. Vozes. 2005.

LUCKESE, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINEZ, M. J. **Planejamento escolar.** São Paulo: Ed. Saraiva 1977.

MARTINS, P. L. O. **Didática.** Curitiba: Ed. IBPEX, 2008

_____. **A didática e as contradições da prática.** 2. ed. Campinas: Papyrus , 2003.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto.** 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. e ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n.19, v.6, set./dez, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. WACHOWICZ, L. A. Avaliação da aprendizagem: que realidade é essa? **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v.7, n.2, p.81-100, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. WACHOWICZ, L. A.; MARTINS P. L. O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.5, n.16 set./dez. 2005.

SANTOS, L. L. C. P. O, OLIVEIRA, N. H. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola.** Disponível em <<http://www.isecure.com.br/anpae/247.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, I.P.A. (Org). **As dimensões do projeto político – pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**, Goiânia: Alternativa, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.