

**A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO – APRENDIZAGEM
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA PELOS DOCENTES E
PEDAGOGOS DE 1.^a A 4.^a SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA**

Monografia apresentada como requisito parcial obrigatório à obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, junto ao Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Guariza Miranda

CURITIBA

2006

Dedico este trabalho à minha família,
principalmente, aos meus filhos, Théo e
Lívia.

Agradeço à Prof^a Dr^a Sônia Guariza Miranda, minha orientadora, que percebi ser uma pessoa extremamente humana, que se propõe a constante luta pela melhoria da educação, bem como aos profissionais das escolas pesquisadas.

Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.

Danilo Gandin

SUMÁRIO

RESUMO	vi
CAPÍTULO I	01
1.1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1.1 Delimitação do Tema e do Problema.....	02
1.1.2 Objetivos.....	04
1.1.3 Procedimentos da Pesquisa.....	04
1.2 JUSTIFICATIVA.....	05
CAPÍTULO II	17
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	17
2.2.1 Fundamentos da Abordagem de Campo.....	17
2.2.2 Fundamentos da Análise dos Dados.....	19
CAPITULO III	25
3.1 ABORDAGEM CAMPO.....	25
3.2 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	26
3.2.1 Análise Documental.....	26
3.2.2 Análise dos Questionários.....	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
BIBLIOGRAFIA	54
ANEXO 1	60
ANEXO 2	63
ANEXO 3	73

RESUMO

Este estudo se propôs a investigar e refletir sobre o sentido e a função do planejamento de ensino – aprendizagem na escola como ação intencional e sistematizada para efetivação, intervenção e transformação da prática pedagógica. Fundamentar a construção de um instrumento para nortear e redimensionar a prática pedagógica docente, numa perspectiva progressista e refletir sobre a função do pedagogo como articulador desse processo, subsidiando teórico-metodologicamente os docentes, são seus objetivos. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, e do conseqüente desenvolvimento de um trabalho de campo no município de Araucária - PR foram considerados como fundamentação para interpretar os dados coletados, a pesquisa bibliográfica e as categorias de análise à luz dos princípios teórico-metodológicos da dialética materialista histórica. A legislação educacional impõe às escolas a elaboração do planejamento, entretanto, foi possível verificar que não é explícita pelos participantes da pesquisa a necessidade do planejamento de ensino – aprendizagem como ação intencional e sistematizada que efetive a relação dialética entre a realidade existente e uma transformação social, sendo apontados mais limites do que possibilidades na sua efetivação. Os pedagogos participantes apontaram falhas quanto ao estudo do planejamento em sua formação acadêmica. Este estudo defendeu que se construa a identidade profissional dos pedagogos, priorizando sua formação técnica associada à sua identidade política, trabalhando de forma orgânica e integrada, os eixos formativos de docência, organização e gestão dos processos educacionais, e de pesquisa. Foram também consideradas imprescindíveis para a construção do planejamento, a reorganização do tempo/espaço escolar e a formação continuada dos trabalhadores da educação.

Palavras – chave: Planejamento de ensino – aprendizagem; prática pedagógica docente; pedagogo; realidade; transformação social.

CAPÍTULO I

1.1 INTRODUÇÃO

A presente monografia trata de uma pesquisa qualitativa que aborda como fenômeno educacional a ser estudado, a construção do planejamento de ensino - aprendizagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, utilizando-se, na abordagem de campo, de questionários como instrumentos de coleta de dados, bem como análise documental.

Ao considerar o fenômeno numa perspectiva de totalidade, inserido num contexto de políticas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal, bem como da unidade educacional que se traduz no Projeto Político Pedagógico da mesma, pretende-se estudá-lo propondo como um dos objetivos sua fundamentação numa tendência progressista para além do caráter burocrático, fortalecendo seu papel como instrumento norteador e redimensionador da prática pedagógica docente, resgatando sua construção como uma ação intencional e sistematizada no sentido de transformar a realidade.

Nessa fundamentação foram utilizados os referenciais de LÜDKE e ANDRÉ (1986), BOGDAN e BIKLEN (1982) e CHIZZOTTI (2000) em relação à pesquisa qualitativa, ALTHUSSER (1986) em relação a materialismo histórico e materialismo dialético, BARDIN (2002) em relação à análise de conteúdo, CRUZ e GANDIN (2000), FUSARI (1988 e 2003), GANDIN (1995), ROSSA (1999), VASCONCELLOS (1995 e 2000) e VEIGA (1993, 1995, 1998 e 2000) em relação a planejamento de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, CURY (1987), KOSIK (1976), KUENZER (1999), LEBFREVE (1979) e VASQUEZ (1977) em relação a categorias de conteúdo, GOLDENBERG (2000) em relação a questionário na pesquisa científica, GRUPPI (1995) em relação a Estado, KOPNIN (1972) em relação à ciência e conhecimento, KRAMER (1999) em relação à infância e adolescência,

LUKÁCS (1989) em relação à realidade, MARX (1989) em relação à contradição, MIRANDA (2005) em relação à pedagogia socialista e historicidade, NOSELLA (1992) em relação a conceitos de GRAMSCI, NUNES (1998) em relação a Sindicato, PARO (2002) em relação à gestão democrática, PIMENTA (1986) em relação à organização do trabalho na escola, PINTO (1995) em relação a relações de poder, PRAIS (1990) em relação à função social da escola, SAVIANI (1985, 1991 e 2003) em relação à pedagogia histórico-crítica, dialética, função do pedagogo, educação, currículo e práxis, SCHEIBE (2001) em relação à função do pedagogo e organização do trabalho pedagógico, SANTIAGO (2001) em relação a currículo e WACHOWICZ (1995) em relação à consciência de classe.

Partindo do pressuposto de que a ação pedagógica intencional da escola exige reflexão sobre o modo de organização da sociedade, ou seja, a divisão de classes que a hegemonia das classes dominantes e o modo de produção capitalista nos impõem, objetiva-se, ainda, refletir sobre a função do pedagogo como articulador do processo da construção do planejamento de ensino – aprendizagem no sentido de fundamentar e organizar um trabalho intencional – a práxis educativa com os docentes da forma mais adequada para garantir a qualidade de ensino da escola pública, tendo em vista a apropriação por parte dos alunos do saber sistematizado, instrumentalizando-os para uma visão crítica de uma sociedade excludente e participação nas lutas por uma sociedade mais igualitária. Portanto, defende-se uma postura unitária do pedagogo, sendo que sua formação de graduação deve priorizar sua consistente formação técnica associada à sua identidade política.

1.1.1 Delimitação do Tema e do Problema

No contexto de uma rede municipal de ensino que se fundamenta numa pedagogia progressista de educação, especificamente na tendência histórico-crítica, tendo em vista uma educação voltada para a transformação social e elevação da qualidade do ensino, como é o caso da gestão do Município de Araucária, no período

em que o presente estudo foi desenvolvido (2005-2006), questiona-se sobre os limites e possibilidades da construção de um planejamento de ensino-aprendizagem de acordo com essa tendência, que subsidie e viabilize a prática pedagógica do ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

Percebe-se que é profícuo realizar neste início do trabalho uma consideração a respeito do tema no que se refere ao termo planejamento de ensino – aprendizagem, que se apresenta dessa forma no sentido de resgatar a idéia de que “A tarefa principal e mais complexa do professor é garantir a unidade entre as relações: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, professor e aluno, teoria e prática, escola e sociedade, finalidades e objetivos.” (VEIGA, 1993, p. 82), numa perspectiva dialética.

Portanto, este estudo tem como objeto o sentido e a função do planejamento de ensino-aprendizagem na escola como ação intencional e sistematizada para efetivação, intervenção e transformação da prática pedagógica.

Tendo como pressuposto uma pedagogia progressista de educação, especificamente a tendência histórico-crítica, faz-se necessário fundamentar e concretizar a construção de um planejamento de ensino – aprendizagem a partir de uma concepção fundamentada no referencial teórico da “... dialética histórica expressa no materialismo histórico...” (SAVIANI, 2003, p.141), que será aprofundada no Capítulo II.

Nesse contexto, quanto à composição de uma proposta pedagógica, inserida num Projeto Político-Pedagógico, há que se pensar em subsidiar teoricamente os profissionais envolvidos no processo educativo quanto à elaboração e construção do planejamento de ensino – aprendizagem, sendo esta uma das etapas mais relevantes para nortear e redimensionar a prática educativa no sentido de transformar a realidade.

Ainda, concebendo-se o Projeto Político-Pedagógico como a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de totalidade e partindo do pressuposto de que “... o eixo que identifica a função do pedagogo é o trabalho pedagógico, compreendido como ato educativo coletivo, intencional, planejado...” (SCHEIBE, 1999, p.9-22. In:

APP-SINDICATO, 2005, p.70), há que se refletir sobre a função desse profissional tendo em vista articular e subsidiar a organização do planejamento de ensino - aprendizagem como um instrumento de intervenção na realidade.

1.1.2 Objetivos:

- a) fundamentar a construção do planejamento de ensino-aprendizagem como um relevante instrumento para nortear e redimensionar a prática pedagógica docente, resgatando tal construção como uma ação intencional e sistematizada no sentido de transformar a realidade;
- b) refletir sobre a função do pedagogo no sentido de subsidiar/fundamentar teórico – metodologicamente os docentes quanto à concepção de planejamento numa perspectiva progressista.

1.1.3 Procedimentos da Pesquisa

Para se efetivarem os objetivos propostos neste trabalho monográfico, procedeu-se a um trabalho de campo em escolas de ensino fundamental – 1ª a 4ª série - da Rede Municipal de Araucária, em consonância com o que é definido por CHIZZOTTI (2000, p. 103), “O trabalho de campo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações.” Para tal, fez-se necessária a utilização de instrumentos no sentido de coletar dados qualitativos, tais como: questionários (Anexo 2 e 3) e análise de conteúdo de documentos oficiais das escolas investigadas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Segundo VASCONCELLOS (2000, p.15) “No interior da academia, podemos perceber um certo desprezo pela temática do planejamento: há um vazio cultural neste campo, pouca produção específica, ao contrário de outras temáticas...”. No entanto, “Se a escola é o lugar onde por excelência se lida com o conhecimento, não podemos agir só com base no improviso” (FUSARI. In: NOVA ESCOLA, 2003, p.01). Surge a partir desse contexto a necessidade desse estudo, pois o ato de ensinar, numa relação de interdependência com a aprendizagem, exige intencionalidade e sistematização, portanto há que se agir planejadamente e não improvisadamente. Planejar é prever a ação de um determinado modo para um determinado fim, um processo através do qual se interfere na realidade para transformá-la numa direção claramente determinada a partir de uma reflexão prévia.

Há que se conferir ao planejamento um tom de legitimidade, concebê-lo como uma ferramenta que norteia o processo, firmando sua característica dialética. No entanto, cabe aqui ressaltar que essa intencionalidade de intervenção não pode desconsiderar a dinâmica histórica e o processo cotidiano da realidade, o que implica em saber lidar com situações/elementos não planejados.

Percebe-se a relevância desse estudo, no contexto legal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, pois a mesma em seu Título IV que trata da Organização da Educação Nacional, no artigo 12 define as incumbências dos estabelecimentos de ensino, estabelecendo no inciso IV – “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” e artigo 13 que define as incumbências dos docentes, inciso II – “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. “Portanto, compete aos docentes e à equipe técnica (...) elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades.” (VEIGA, 1998, p. 12), o qual é especificado nesta pesquisa como planejamento de ensino – aprendizagem.

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB 04/98, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, iniciando o processo de articulação com Estados e Municípios, através de suas propostas curriculares, refere-se ao planejamento indicando que “(...) ao definir suas propostas pedagógicas e seus regimentos, as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórico / metodológica de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores.”(CNE, 1998, p.3)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) propostos pelo MEC, embora não tendo caráter obrigatório e sim indicados como referenciais para a renovação e elaboração da proposta curricular, fazem referência ao planejamento indicando-o como material a ser utilizado para “preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula”. (MEC, 1997, p.10)

A instrução N.º 02/2004 – Secretaria de Estado da Educação do Paraná remete ao planejamento prevendo que “A hora-atividade é o tempo reservado ao Professor em exercício de docência, para estudos, avaliação e planejamento.”, bem como “Cabe à equipe pedagógica coordenar as atividades coletivas e acompanhar as atividades individuais a serem desenvolvidas, durante a hora-atividade.” (SEED-PR,2004,p.1-2)

As Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária para o Ensino Fundamental (2001-2004) são introduzidas com um Texto Referencial para análise, discussão e encaminhamentos dos planejamentos na instituição escolar, referindo-se a projeto de ensino no sentido do professor elaborá-lo e executá-lo, bem como o planejamento didático-pedagógico, no qual distinguem-se conteúdos amplos e específicos.

O Estatuto do Magistério Municipal de Araucária, Lei N.º 673/86, município em que se realizou esta pesquisa, remete ao planejamento em seu artigo 44, inciso IX, como dever do pessoal do Magistério, “participar no processo de planejamento de

atividades relacionadas com a Educação”, bem como no artigo 91 que trata da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar, relatando que “O Supervisor escolar é o integrante do Quadro Próprio do Magistério que tem a função de coordenar o planejamento, a execução e a avaliação do processo pedagógico em Escolas.”

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas não definem um item para planejamento de ensino-aprendizagem, portanto essa ação não consta com relevância nos referidos documentos, os quais serão melhor analisados adiante, no item que trata da Análise Documental. Já os Regimentos Escolares dessas escolas indicam a elaboração do planejamento de ensino junto ao campo docente como competência do pedagogo e que o Calendário Escolar fixa o planejamento.

Ainda, concebendo a educação como um ato político, pois por ela se mantém ou se transforma a prática social, e defendendo uma perspectiva progressista de educação, o planejamento na medida que envolve tomada de decisões, relações de poder, postura de reprodução ou de transformação além de ser uma questão técnica, também é uma questão política. Portanto, “a transformação das relações de poder, autoritárias e verticais, em relações igualitárias e horizontais, de caráter dialógico e democrático” (PINTO, 1995, p. 178. In: VASCONCELLOS, 2000, p. 31), é vista como um dos aspectos de grande importância no âmbito deste estudo.

Tendo como pressuposto a implementação prática de uma concepção de educação como instrumento eficaz de transformação social e elevação da qualidade do ensino público, considera-se que “... o fato de não se atentar suficientemente para o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida.” (SAVIANI, 2003, p.120). Percebe-se que a prática da concepção transformadora não se materializa porque “... as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde à determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica.”(SAVIANI, 2003, p.120)

Assim, quando se quer efetivar uma mudança na prática pedagógica,

... não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo para a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. (SAVIANI, 2003, p.120-121)

Há que se estudar, portanto, qual a concepção de planejamento de ensino-aprendizagem que se coaduna à concepção progressista de educação proposta, procurando colocar em prática seus princípios, superando-se as tendências tradicional e tecnicista de ensino, nas quais o planejamento é um roteiro para a prática.

Portanto, a concretização da concepção proposta pelo Projeto Político-Pedagógico de uma escola não se materializa pela sua construção, mas implica num processo de construção coletiva e, ainda, na sistematização e aplicação prática de instrumentos que viabilizem e garantam essa materialização.

Assim, ratifica-se a necessidade do estudo sobre a construção do planejamento ensino – aprendizagem para além de modelos e preenchimento de quadros desconcatenados, pois estes não subsidiam nem facilitam realmente a prática do professor, tornando-se ineficazes no sentido de efetivar a transformação pretendida. Concebido desta forma, como um fazer sem sentido, há que se entender a resistência, a descrença frente a esse trabalho burocrático por parte dos professores e até mesmo dos próprios pedagogos como articuladores do processo de organização do trabalho pedagógico.

Sendo assim, o planejamento de ensino – aprendizagem deve ser um processo em permanente construção “... de intervenção na realidade, aliado à exigência de intencionalidade de colocação em ação.”(VASCONCELLOS, 1995, p. 43)

No entanto, o que se percebe é que há uma distância entre o planejamento e a prática concreta, gerando a demanda de se descobrir as necessidades de uma realidade concreta e satisfazê-las, partindo do princípio da práxis pedagógica. “O fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito da **necessidade de mudança.**”[grifo do autor] (VASCONCELLOS, 2000, p. 36)

Justifica-se, também este estudo, pela pertinência de refletir sobre as possibilidades do pedagogo como articulador do processo de construção coletiva do planejamento ensino – aprendizagem, pois “Cabe ao pedagogo fomentar a organização de espaços na escola, para o debate, para organizar o trabalho pedagógico, definindo em conjunto horários, rituais, metodologias, reuniões por área, atividades extracurriculares, o currículo, questões disciplinares, avaliação, relação com a comunidade, etc.”. (SCHEIBE, 1999, p.9-22. In: APP-SINDICATO, 2005, p.70).

Reforçando legalmente esta atribuição do pedagogo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, artigo 64, relata que “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. No âmbito estadual, o Processo N.º 675/99, Indicação N.º 007/99 da Câmara de Legislação e Normas ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, que trata do Regimento Escolar, referindo-se ao artigo 12, incisos III e IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, relata que os mesmos reforçam a co-responsabilidade da administração da escola, chegando a afirmar que os planos de trabalho docente não constituem tarefa exclusiva dos professores, indicando a necessidade de um responsável direto e próximo para a observância das determinações.

O município de Araucária em que se procedeu esta pesquisa refere-se ao pedagogo, em documento preliminar sobre seu papel, como professor em atividade de suporte pedagógico com a função de organizar o trabalho pedagógico. Especificamente em relação ao planejamento de ensino – aprendizagem, relata que é sua função elaborar com o corpo docente, o planejamento de ensino, em consonância com a proposta pedagógica do estabelecimento e as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa conjuntura, no sentido de situar melhor a formação do pedagogo nesta trajetória, recorre-se a um resgate do contexto histórico do curso de Pedagogia,

destacando o Parecer do Conselho Nacional de Educação N.º 5/2005 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do mesmo, contrapondo dialéticamente com as posições de MIRANDA (2005) e SCHEIBE (2001).

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação” (Cf. Parecer CNE/CP N.º 5/2005).

A criação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam, fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino (Cf. Parecer CNE/CP N.º 5/2005).

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei N.º 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE N.º 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição (Cf. Parecer CNE/CP N.º 5/2005).

Regulamentada pelo Parecer CFE N.º 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que,

nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1 (Cf. Parecer CNE/CP N.º 5/2005).

Em 1968, a Lei da Reforma Universitária N.º 5.540, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. Quanto a esta possibilidade, MIRANDA (2005, p.47) discute-a no espaço da contradição afirmando que:

Em 1968, quando em nível mundial se engendravam rupturas em termos de concepções, a ditadura militar criou outro modelo para a formação do pedagogo. Até aquele momento não estavam postas as habilitações e atuávamos em diversas funções, tais como administração, supervisão, planejamento, inspeção escolar etc. Os fundamentos dessa formação eram extremamente reprodutivistas da sociedade. Havia uma submissão à lógica do mercado - o que o mercado apresentava, o que o sistema definia e o que o profissional iria fazer para se adequar a isso, como pedagogo.

Em 1969, o Parecer CFE N.º 252 e a Resolução N.º 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau (após a LDB N.º 5692/71) e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (Cf. Parecer CNE/CP N.º 5/2005).

Discutindo esta reorganização do curso SCHEIBE (2001, não paginado) relata que:

A concepção dicotômica presente no modelo anterior, onde as disciplinas de natureza pedagógica eram justapostas às disciplinas de conteúdo, seguindo a fórmula conhecida como ‘3+1’ permaneceu na nova estrutura assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita colocando de lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. De um lado, uma formação generalista; de outro, um tecnicismo exacerbado.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram o entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (Cf. Parecer CNE/CP N.º 5/2005).

Quanto à formação fragmentada do pedagogo, em 1968 e em 1971, MIRANDA (2005, p. 48) comenta que refletia na estrutura de organização da escola, tornando-a um espaço de dominação político - ideológica. “..., na verdade, o pedagogo era formado para não estar mais na sala de aula, mas para dirigir e controlar o que acontece na sala de aula.”

A partir dessa conjuntura SCHEIBE (2001, não paginado) relata que:

A habilitação de especialistas como concepção de curso de pedagogia e de identidade do pedagogo preocupou os educadores que, a partir de 1980, no interior da mobilização pela educação e a sua formação, entendendo logo que a discussão não poderia se dar desconectada do âmbito da formação de todos os profissionais da educação. Desta organização, política e acadêmica, surgiu a compreensão de que o eixo da formação do profissional da educação é o trabalho pedagógico, compreendido como ato educativo intencional. Percebeu-se e aprofundou-se a compreensão de que os diferentes níveis deste trabalho, assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade.

Conseqüentemente, de acordo com SCHEIBE (2001, não paginado) essa compreensão “... gerou, por um lado, o início da institucionalização da formação, do professor para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil

e nos anos iniciais do ensino fundamental, em nível superior; por outro lado, construiu uma nova identidade para o pedagogo.” MIRANDA (2005, p. 48) avalia esse entendimento afirmando que “Minimizam-se as discussões sobre as habilitações, com uma gradual mudança para a visão de totalidade na análise e na ação cotidiana, tanto na escola quanto na conformação dos cursos ...”.

Após a anistia política e com a promulgação da Constituição de 1988 “... os modelos formativos do pedagogo começam a trabalhar com a idéia do unitário. E o conceito político está muito presente nessa idéia do unitário.” (MIRANDA, 2005, p. 48)

Neste conceito há uma dimensão muito mais orgânica na concepção do pedagogo. E, nesta perspectiva, discutir o pedagogo unitário significa também recolocar as contribuições de Gramsci. É a idéia de que a visão unitária seria a formação que contemplaria, no trabalhador, aquele conceito de ‘omnilateralidade’ do Marx – é o conceito que vê o homem formado capaz de ter uma ampla, uma profunda formação técnica sustentada pelo conhecimento científico, mas com uma formação política consistente. (MIRANDA, 2005, p. 49)

Segundo SCHEIBE (2001, não paginado) “É preciso considerar que o contexto em que se desestrutura / reestrutura a identidade e a formação do pedagogo no Brasil é o de importantes reformas articuladas a partir da chamada ‘agenda neoliberal’.” Nos anos 1990, com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, o curso de graduação em Pedagogia foi se constituindo como o principal lócus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País (Cf. Parecer CNE/CP N.º 5/2005).

Conseqüentemente, o que se percebe é que a LDB N.º 9.394/96 causou um esvaziamento do curso de pedagogia, pois a única referência ao mesmo consta em seu artigo 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica

será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós – graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional.”

Em 1999 prosseguindo-se na discussão das duas décadas anteriores da definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, as principais entidades não governamentais envolvidas nas pesquisas sobre a formação do pedagogo no Brasil (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE, Centro de Estudos e Educação da Sociedade - CEDES e Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do Brasil - FORUMDIR) elaboraram uma proposta nacional no sentido de construir o novo perfil do pedagogo. No entanto, este documento foi desconsiderado pelo Conselho Nacional de Educação que se define pela prioridade de encaminhar a legislação referente aos cursos normais superiores.

Em 2005 o Conselho Nacional de Educação, mesmo sem fomentar uma discussão mais ampla com a sociedade civil sobre a formação do pedagogo, encaminhou ao governo federal o Parecer do Conselho Nacional de Educação N.º 5/2005, que propôs e fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as quais foram homologadas pelo Ministro de Educação em 06 de abril de 2006, mas devido a um erro do MEC as referidas diretrizes foram homologadas novamente em 15 de maio de 2006, recebendo nova numeração, agora como Resolução do CNE/CP N.º 1/2006. Nesse instrumento define-se o curso de Pedagogia como um curso somente de licenciatura, ou seja, exclui-se o bacharelado que caracteriza a dimensão da pesquisa, destinando esse curso tão somente à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, não explicitando de forma clara a função do pedagogo como pesquisador e nem de articulador da organização do trabalho pedagógico, designando-a como apoio escolar. Essa Resolução prevê ainda que a Licenciatura em Pedagogia assegure a formação de profissionais de educação, nos

termos do art. 64 da Lei N.º 9.394/96, a qual também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados e que esses cursos poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei N.º 9.394/96.

Esse instrumento legal tem suscitado inúmeras discordâncias com relação ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Um conjunto delas foi manifestado na Carta do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia, especificamente, no tocante à duração do curso que deve ser de no mínimo quatro anos, à não explicitação do tempo e abrangência do estágio supervisionado destinado ao eixo de organização e gestão dos processos educacionais, à menção forçada sobre Cursos Normais e cursos de Pós-Graduação contrapondo-se ao objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ao exíguo prazo de um ano para atender à Resolução, bem como o processo de condução da homologação dessas Diretrizes por parte da gestão do governo federal de forma aligeirada, sem diálogo e falta de compromisso, declarando sua condição hegemônica. Esse contexto, enfim, tem gerado um estado de tensão política muito grande no Brasil. Assim, no presente momento, os segmentos estudantis deflagraram greve, sendo apoiados por segmentos de trabalhadores da educação, Sindicatos e Associações se mobilizaram no sentido de buscar apoio da sociedade civil e reivindicar um processo efetivamente democrático de construção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo em vista a qualidade na formação dos trabalhadores em Pedagogia.

No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, a Resolução do Conselho Nacional de Educação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia indica que uma das dimensões que deve compor o campo de atuação do licenciado em Pedagogia é a gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não – escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, e

acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (Cf. Resolução CNE/CP 1/2006).

Assim, embora esteja indicada a gestão educacional como eixo formativo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, constata-se, entretanto, que esse instrumento legal não indicou mínimos de carga horária a serem cumpridos obrigatoriamente para que se garantisse a relação teoria e prática na formação deste profissional, tornando, portanto, tal recomendação destituída de consistência, permitindo que a oferta nacional de cursos desta área permaneça fragmentada.

Considerando a fundamentação histórico-crítica desta pesquisa, bem como o perfil e a função social do pedagogo como fundamental para o processo de construção do planejamento de ensino – aprendizagem defende-se uma atuação unitária desse profissional. Portanto, faz-se necessária na sua formação “... a indissociabilidade não hierarquizada entre os eixos de docência, organização e gestão de processos formativos escolares e não – escolares, pesquisa entendida como produção e difusão do conhecimento, e, articulação com os movimentos sociais populares.” (MIRANDA, 2005, p. 48-49)

Nesta perspectiva, reforça-se como responsabilidade do papel do pedagogo fundamentar teoricamente os docentes quanto a concepções de planejamento, no sentido de superar concepções que não correspondam à proposta de uma educação progressista, conforme relata SAVIANI (1985, p. 28), referindo-se à função do pedagogo:

Enquanto especialistas em pedagogia escolar cabe-lhes a tarefa de trabalhar os conteúdos de base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios à sua efetiva assimilação por parte dos alunos. (...) em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade.

CAPÍTULO II

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO – METODOLÓGICA

2.1.1 Fundamentos da Abordagem de Campo.

A realização desse estudo, para atingir seus objetivos, deu-se mediante uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual segundo BOGDAN e BIKLEN (1982. In: LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13) “... envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Ainda, segundo esses autores, esta abordagem possui cinco características básicas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (BOGDAN; BIKLEN, 1982. In: LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 11,12 e 13)

Vale ressaltar ainda, segundo CHIZZOTTI (2000, p. 79), que “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

Nessa relação estabelece-se o processo da atividade social dos homens, no qual “... o conhecimento, como elemento indispensável e premissa da atitude prática do homem para com o mundo é um processo de criação de idéias; dirigidas a um fim, que refletem com perfeição a realidade objetiva sob as formas de sua atividade e que existem como determinado sistema lingüístico.”[grifo do autor] (KOPNIN,1972, p.25)

Isto demonstra a organização da produção dos objetos, bem como a produção de idéias para a criação prática. Portanto, o conhecimento na pesquisa qualitativa, “... não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”(CHIZZOTTI, 2000, p. 79)

A dialética afirma essa relação, pois “... insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. (...). Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte, e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.”(CHIZZOTTI, 2000, p.80)

Em se tratando deste estudo, toma-se o planejamento no âmbito do ensino - aprendizagem como uma unidade no sentido de viabilizar e articular o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição educacional.

No sentido de se obter informações necessárias ao desenvolvimento dessa pesquisa utilizou-se o questionário como uma ferramenta aplicável a diferentes tipos de pesquisa e que confere eficácia à atividade de coleta de dados. GOLDENBERG (2000, p. 87-88) destaca “... como vantagens do questionário, o fato de ser pouco dispendioso, exigir menor habilidade para sua aplicação (se comparado à entrevista, por exemplo), pode ser aplicado a grande número de pessoas simultaneamente, permitir o envio por correio e dar maior liberdade ao informante para expressar-se, sob menor pressão e sem medo de desaprovação.”

Os documentos, segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.39), “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas umas fontes de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Suas análises neste estudo possibilitaram “... compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” CHIZZOTTI (2000, p. 98)

Para subsidiar todo esse processo de pesquisa recorreu-se, também, à pesquisa bibliográfica referente ao tema proposto.

2.1.2 Fundamentos da Análise dos Dados

“A maioria dos procedimentos de análise organiza-se (...) em redor de um processo de categorização.”(BARDIN, 2002, p.117). Para tal, foram consideradas neste trabalho categorias de análise à luz da dialética, ou seja, da “... teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico.” (SAVIANI, 2003, p.87), sendo que “As categorias só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos.”(CURY, 1987, p. 21)

Partindo desse pressuposto foram consideradas nessa análise categorias fundamentadas na doutrina científica marxista, tanto na disciplina materialismo histórico que tem como objeto a ciência da história - modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações-, como no materialismo dialético que tem como objeto a filosofia marxista – a história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos (Cf. ALTHUSSER, 1986, p.33-56).

A primeira categoria escolhida por este estudo foi a historicidade, “... a transitoriedade dos fatos, ou seja, os fatos só têm uma significação a partir do momento em que eu os entendo numa conjuntura específica e concreta.”(MIRANDA, 2005, p. 46)

A segunda categoria escolhida foi a totalidade. Nesse sentido, o fenômeno estudado não pode ser tratado dissociado do conjunto de fenômenos a que está vinculado, pois “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 35). Portanto, considerando o

princípio metodológico da investigação dialética da realidade, há necessidade de estudar o conjunto de fenômenos e dar-lhe significado no plano da totalidade concreta em que está inserido, a qual não é a-histórica, nem infinita, pretendendo assim, diminuí-lo do plano abstrato e compreendendo-o como um “... momento do todo.”(KOSIK, 1976, p. 40)

A partir desse contexto, compreende-se que a totalidade exprime a forma de organização da sociedade, ou seja, o modo social de produção, no nosso caso capitalista, o qual nos remete a dois conceitos – momentos da estrutura social: infraestrutura, ou seja, a estrutura material da sociedade, sua base econômica, as formas pelas quais os homens produzem os bens necessários à sua vida, e superestrutura que corresponde à estrutura jurídico-política e ideológica. Entendendo a essência da estrutura capitalista, percebe-se uma certa tendência do processo educativo à reprodução da mesma, em consonância com que afirma GANDIN (1995, p. 15), “... uma sociedade tem sua hierarquia de valores, tem seu projeto pedagógico global, tem sua prática educativa, tudo para que esta contribua com a confirmação daquele tipo de sociedade que a criou.”

No sentido de interpretar a realidade do fenômeno e compreender a sociedade em que está inserido, recorreremos a uma terceira categoria, a contradição, que busca entender o movimento real de elementos antagônicos num contexto histórico e, segundo MARX, explica as relações de classe, considerando que “A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isso faz parte dele mesmo.” (LEFEBVRE, 1979, p. 178). Ainda, concebendo o objeto de estudo como uma produção da ação intencional, faz-se necessária a análise do mesmo à luz dessa categoria, pois a mesma “... compreende todo o mundo do trabalho e seus efeitos e se estende a toda atividade humana.” CURY(1987, p. 31), complementando, em consonância com que afirma LEFEBVRE (1979, p. 19), “Não há produção sem contradição, sem conflito, a começar pela relação do ser social (o ‘homem’) como natureza através do trabalho.”

A quarta categoria escolhida por este estudo foi a hegemonia, pois há que se pensar nas relações de poder internas e externas do fenômeno, considerando-se que “A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral.” (CURY, 1987, p. 48)

Fez-se necessária ainda, uma análise fundamentada na categoria práxis, numa dimensão que articula teoria e prática, bem como resultado de uma prática refletida conscientemente que se revela numa ação transformadora. Conforme SAVIANI (2003, p. 141), “... a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo.”

Analisando, nesta perspectiva os princípios teórico – metodológicos da dialética, percebe-se que o fenômeno aqui estudado, a construção do planejamento ensino-aprendizagem está inserido num processo histórico da educação de caráter seletivo e elitista, no qual as decisões acerca de seus fins têm sido tomadas de forma reprodutivista e autoritária, excluindo das discussões os principais envolvidos neste processo. Portanto, busca-se a inversão desse contexto definindo a sociedade como ponto de partida e ponto de chegada da ação pedagógica, de maneira a contribuir para a superação da ordem vigente.

Neste sentido, defende-se educação conforme a concepção de SAVIANI (1980 p.120):

Um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada (...) como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais, é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias.

Assim, concebe-se os fundamentos da pedagogia histórico-crítica como norteadores da organização do trabalho pedagógico, a qual postula a necessidade de partir das condições concretas existentes, visando a formação humana que conduz a uma postura crítica, com o compromisso de transformação da sociedade. Segundo SAVIANI (2003, p. 100), referindo-se ao sentido fundamental da pedagogia histórico-crítica: “... implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.”

À luz das considerações feitas, percebe-se o desafio a que a escola se lança, enquanto pública, ao procurar cumprir sua função social no sentido da socialização do saber elaborado/sistematizado às camadas populares, entendendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social, bem como posicionamento crítico e democrático para a transformação desta realidade (emancipação e enfrentamento da exclusão imposta pela ordem social vigente). Ainda considera-se o conceito de desinteressado da proposta gramsciana da escola unitária, que “... se contrapõe a interesse imediato e utilitário; é o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente.” (NOSELLA, 1992, p. 116).

De acordo com SAVIANI (2003, p. 9),

... a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Considerando uma teoria crítica de educação, que sustenta sua finalidade sócio – política, uma pedagogia progressista, na qual a escola é condicionada pelos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, mas contraditoriamente existe nela um

espaço que aponta a possibilidade de transformação social e uma tendência histórico-crítica, fundamentada filosoficamente no materialismo histórico – dialético, presume-se a necessidade da materialidade dessas intenções/concepções através da construção de um projeto político –pedagógico.

O projeto político-pedagógico como um processo dialético de organização do trabalho pedagógico como um todo, define-se segundo VEIGA (1995, p. 13), “... como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, ...”; complementando, “... é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem.”(VEIGA, 2000, p.186). A construção desse processo deve explicitar as reflexões e propostas sobre as dimensões política, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e pedagógica da educação pública e contemplar quatro eixos indispensáveis: gestão democrática, organização curricular, formação continuada, bem como a qualificação dos equipamentos e espaço físico no sentido de viabilizar os três primeiros eixos.

Segundo SANTIAGO (2001 p. 155), “É a organização curricular que estabelece pontos de apoio ao planejamento das atividades de ensino e à ação educativa ...”.

Em coerência com o papel da escola básica, estabelecido pela pedagogia histórico-crítica, deriva uma concepção de organização curricular centrada na socialização de conteúdos científicos. Referindo-se a um conceito abrangente de currículo nesta perspectiva recorre-se a SAVIANI (2003, p. 18), quando relata que currículo é a “... organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares.”, voltadas para a conversão do saber sistematizado em saber escolar.

Assim, percebe-se que o planejamento de ensino-aprendizagem refere-se à forma de organização dessas atividades como um todo.

O planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador. (FUSARI, 1988, p.9.In:VASCONCELLOS,1995, p.43).

Partindo do pressuposto de que a prioridade nesse processo é a formação do aluno, presume-se que o mesmo deve ser concebido como sujeito do exercício reflexivo que o planejamento ensino-aprendizagem exige. Portanto, há que se considerar seus interesses e suas necessidades.A criança é sujeito da proposta e não alvo, pois é um ser social ativo no processo de aprendizagem, “... que se concebam a infância e a adolescência como categorias sociais e não fases efêmeras que precisam ser aligeiradas em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação.” (KRAMER, 1999, p.171)

Com base nos fundamentos teóricos – metodológicos das categorias escolhidas e tendo em vista os objetivos propostos, deu-se continuidade à pesquisa com a abordagem de campo e a interpretação dos dados coletados, sistematizadas no próximo capítulo, no qual o objeto de estudo é explicitado em sua totalidade, em suas relações com as condições existentes na situação concreta em que os dados foram coletados.

CAPÍTULO III

3.1 ABORDAGEM DE CAMPO

A abordagem de campo, com objetivo de coletar dados para posterior interpretação, foi realizada em três escolas do Município de Araucária/PR, enfocando as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas consideradas de grande porte, comportando alunos de pré a 8ª série em períodos alternados e uma que só atende alunos de pré a 4ª série.

Uma das escolas que atende alunos de pré a 8ª série, sendo de 1ª a 4ª série no período da tarde, é composta de 3 turmas de 1ª série, uma com 24 alunos, uma com 26 e uma com 25, 3 turmas de 2ª série, sendo 2 turmas com 25 alunos e uma 26, 3 turmas de 3ª série, sendo 2 com 33 alunos e uma com 34 e 3 turmas de 4ª série, todas com 28 alunos, totalizando 315 alunos. Quanto as docentes, são 12 docentes regentes, 3 docentes de Regência Multidisciplinar - RMD com aula de educação física e educação artística e 2 pedagogas.

A outra escola que atende alunos de pré a 8ª série, sendo de 1ª a 4ª série no período da manhã, é composta de 4 turmas de 1ª série com 2 turmas de 32 alunos, uma com 29 e uma com 28, 4 turmas de 2ª série, sendo 2 com 28 alunos e duas com 27, 4 turmas de 3ª série, sendo 2 turmas com 34 alunos, uma com 33 e uma com 31 e 4 turmas de 4ª série, sendo 3 com 33 alunos e uma com 27, totalizando 489 alunos. São 16 docentes regentes, 6 docentes RMD com aula de educação física, educação artística e 3 pedagogas.

Na escola que atende só alunos de 1ª a 4ª série, a pesquisa foi realizada com as turmas do período matutino, sendo 1 turma de 1ª série com 24 alunos, 1 turma de 2ª série com 25 alunos, 1 turma de 3ª série com 32 alunos e 2 turmas de 4ª série com 32 e 33 alunos, totalizando 146 alunos, 5 docentes regentes, 2 docentes RMD com aula de educação física e educação artística e 2 pedagogas.

A pesquisa iniciou-se através de uma visita da pesquisadora às escolas, expondo aos gestores uma carta de apresentação da pesquisa e dos procedimentos a serem realizados (Anexo 1), remetida pela professora orientadora.

Após a aceitação do trabalho por parte das escolas, houve um momento para que a pesquisadora apresentasse os questionários aos docentes e pedagogos, os quais foram convidados a serem sujeitos da pesquisa. Foram entregues às escolas 37 questionários para docentes, sendo respectivamente 12, 15 e 10 e 7 questionários para pedagogos, sendo respectivamente 2, 3 e 2, que eram do sexo feminino, bem como as docentes.

Houve prazo de um mês para o retorno dos mesmos, sendo que retornaram 10 questionários respondidos, 7 de docentes e 3 de pedagogas.

3.2 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

3.2.1 Análise Documental

Neste item procedeu-se a uma análise do Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação-gestão (2005-2008) do Município pesquisado e dos registros da organização do trabalho pedagógico de cada uma das unidades educacionais pesquisadas na sua totalidade, os quais se caracterizam no Projeto Político-Pedagógico (intitulado Proposta Pedagógica devido à orientação do Núcleo Estadual de Educação), Regimento Escolar e do documento para registro do planejamento de ensino-aprendizagem, contrapondo com as respostas das docentes e pedagogas respondentes das respectivas escolas.

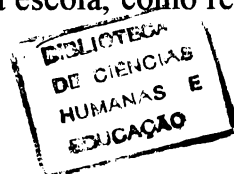
O Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação-gestão (2005-2008) do Município pesquisado remete-se ao planejamento quando define como uma de suas metas a intensificação do processo de formação continuada, propondo como ação a formação continuada dos gestores através de “leitura e estudos sobre conteúdos relacionados à gestão e planejamento e outros a serem definidos com os gestores.” Assim, foi possível verificar que se concretiza a avaliação das docentes respondentes,

na qual prepondera que a proposta de formação continuada não oferece subsídios para a construção do planejamento ensino-aprendizagem, pois se verifica que a mesma, no que se refere ao objeto da pesquisa, restringe-se aos gestores. No entanto, as Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária, atribuem a elaboração e execução do projeto de ensino ao professor.

Com relação ao papel do coletivo no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, uma das escolas pesquisadas relata no respectivo documento que foram envolvidos todos os segmentos da comunidade escolar para a construção do mesmo, bem como consta no Regimento Interno que é atribuição do Conselho Escolar a participação na elaboração e a efetivação do mesmo. No entanto, uma das docentes respondentes deixou explicitado que há contradição nesse processo, pois apontou que “os funcionários, de um modo geral, desconhecem ou desconsideram o Projeto Político Pedagógico”, que os profissionais que ingressam na escola não tomam conhecimento do mesmo e que o porte da escola e os diversos níveis e modalidades de atendimento dificultam o processo de construção coletiva. A pedagoga respondente reafirmou a necessidade de construção coletiva, porém chamou atenção para o discurso evasivo e questionou sobre até que ponto a práxis realmente se efetiva a partir desse projeto.

Em se tratando mais especificamente do processo ensino-aprendizagem, no Projeto Político-Pedagógico desta escola pesquisada afirma-se que esse processo é um “conjunto de atividades planejadas com a finalidade de auxiliar os alunos a se apropriarem dos conteúdos trabalhados em sala de aula.”

No referido documento não consta claramente uma concepção de planejamento de ensino-aprendizagem, sendo que uma docente respondente defendeu o planejamento que busque a democracia participativa, enfatizando o compromisso dos docentes. A pedagoga respondente, que fez a mesma defesa, salientou que diante da complexidade e falta de apoio para com essa concepção de planejamento “se adota o imediatismo” de um planejamento tecnocrático. Quanto a esse aspecto o documento refere-se mais à metodologia utilizada abordando que a mesma “deve fundamentar-se nas discussões e análise das atividades desenvolvidas na escola, como resultado de um



trabalho conjunto realizado pelos principais agentes que ali atuam incluindo aí, os representantes dos segmentos organizados da comunidade na qual a escola está inserida. Esse trabalho sendo assim desenvolvido representa o compromisso e a responsabilidade da realização de um ensino voltado aos interesses e necessidades do aluno considerando-o numa dimensão de totalidade...”. Essa possibilidade de considerar os interesses do aluno nessa dimensão foi ratificada pela pedagoga e por uma docente respondente.

Porém, analisando esse contexto avaliou-se que se revelam algumas posições antagônicas postas no Projeto Político-Pedagógico, revelando uma certa hegemonia da escola, ao explicitar sobre o processo ensino-aprendizagem numa dimensão ampla, mas considerando só as intenções da escola, pois mais adiante está relatado: “O processo ensino-aprendizagem, tomado numa dimensão ampla revela as intenções da escola, representadas basicamente na forma de encaminhamento dos conteúdos. Revela também, de forma mais específica, a compreensão do professor e sua clareza sobre os conceitos básicos necessários à aprendizagem do aluno. Dessa forma, aluno e professor têm uma prática comum no processo ensino-aprendizagem tendo em vista que ao priorizar os conteúdos e suas respectivas formas de encaminhamento, o professor tem claros as finalidades político-sociais da educação e nesse sentido enfatiza aquilo que realmente venha a ser significativo para o aluno, ou seja priorizar conteúdos que instrumentalizem os alunos a fazer o entendimento das questões que dizem respeito às questões específicas a sua classe social.”

Dando continuidade à análise, no Regimento Escolar dessa escola consta que compete ao pedagogo elaborar com o corpo docente o planejamento de ensino, ação que segundo as docentes respondentes concretiza-se. A pedagoga respondente afirmou estar “atuando e mais interessada nas coisas práticas da escola”, bem como que na sua formação acadêmica houve um certo desprezo pela temática planejamento e ressaltou a necessidade de estudo da sua parte. No entanto, essa ação não consta no Regimento Escolar como competência do corpo docente, apesar de uma das docentes respondentes ter indicado a necessidade da existência do plano de trabalho e a escola apresentar o documento para registro do mesmo, constando dos itens: conteúdos,

encaminhamento metodológico e avaliação. Sendo assim, avaliou-se que o Regimento Escolar, como um documento que contempla as normas que regem o funcionamento da escola, não expressa a dinâmica dessa escola na sua totalidade.

Quanto à organização destinada ao planejamento e hora-atividade, levando em conta o tempo e a infra-estrutura, percebeu-se que há limitações na escola quanto ao material pedagógico para a construção do planejamento ensino-aprendizagem, pois no Regimento Escolar consta como direito da equipe pedagógica, docentes e da equipe administrativa requisitar todo o material necessário à sua atividade, dentro das possibilidades do Estabelecimento de Ensino. No referido documento há um artigo que se refere ao Calendário Escolar, relatando que o mesmo fixará o planejamento. Quanto ao tempo destinado ao planejamento uma docente respondente apontou que quando se propõe a uma melhor elaboração do mesmo o tempo é insuficiente e que o espaço destinado para tal não é muito adequado, dificuldade essa, também, apontada pela pedagoga respondente. O Projeto Político-Pedagógico, no item metodologia de ensino, relata que “Ao propor formas de encaminhamento dos trabalhos, ressaltamos as ‘horas-atividade’ como momentos privilegiados para os profissionais da educação (professores e pedagogos), materializarem os seus propósitos e desejos de atendimento às necessidades pedagógicas culturais e perspectivas apresentadas pela comunidade”, condição contraditória diante das respostas das respondentes e hegemônica por parte da escola no que se refere às condições concretas da realidade desse momento - ‘hora-atividade’, ou seja, inadequação de tempo e espaço, relatada acima por uma docente e uma pedagoga respondente.

Dando continuidade à análise documental, uma outra escola pesquisada, quanto ao papel do coletivo no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico relata no respectivo documento que para a elaboração do mesmo ocorreram “discussões organizadas em todos os segmentos da comunidade escolar”, bem como o Regimento Interno aborda que é atribuição do Conselho Escolar a sua participação na elaboração, bem como a efetivação do mesmo. No entanto, quanto ao papel do coletivo nesse processo, uma das docentes respondentes, apontando uma realidade contraditória, comentou que “ainda falta muito para que esta realidade se efetive”. A

pedagoga respondente reiterou que “o Projeto Político-Pedagógico só é realmente válido quando construído coletivamente por toda a comunidade escolar (professores, pais, gestores, funcionários...), pois assim atenderá as reais necessidades da realidade apresentada, buscando as mudanças necessárias através de ações concretas e decididas por todos, e não por uma minoria.” Possivelmente, quando a pedagoga respondente citou “por uma minoria”, referiu-se aos gestores das escolas que, devido ao prazo imposto pelas gestões centrais dos sistemas de ensino e dificuldade para a organização do coletivo, pois esta é uma escola de grande porte, aligeiram esse processo de construção.

Em se tratando mais especificamente do planejamento de ensino-aprendizagem, o Projeto Político-Pedagógico desta escola pesquisada afirma que “É fundamental que todos os educadores devem estar envolvidos neste processo ensino-aprendizagem, tendo conhecimento da realidade, para isso é necessário, elaborar e executar um planejamento cuja intencionalidade venha a atender a esta sociedade a que se propõe transformar.”, revelando uma incoerência, à medida que atender e transformar têm propósitos divergentes, o que denota por parte da escola o uso de retórica esvaziada de sentido, reproduzindo discursos. A docente respondente ressaltou que “nem sempre os interesses dos alunos estão de acordo com aquilo que julgamos necessário que aprendam, tudo faz parte de uma organização maior”, sendo esta perspectiva já analisada anteriormente, ou seja, aí aparece uma visão de mundo imposta pela hegemonia da classe dominante, determinada pela sociedade capitalista.

No referido documento não consta claramente uma concepção de planejamento de ensino-aprendizagem. Uma docente respondente defendeu o planejamento que busque a democracia participativa, mas apontou que no que se refere à prática da sala de aula ainda não ocorre a participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar. A pedagoga respondente apontou que acredita que não há apenas as concepções de planejamento participativo e tecnocrático, bem como que “a proposta de trabalho da SMED ainda não dá conta, na prática, das necessidades reais das diferentes comunidades escolares”.

Ainda, quanto ao planejamento de ensino-aprendizagem, o Projeto Político-Pedagógico refere-se mais à metodologia relatando que “O currículo adquire a sua importância quando considerado como determinante daquilo que ocorre nas aulas e para efetivá-lo são necessárias metodologias apropriadas e condições concretas de trabalho.” No entanto, supõe-se que a explicitação de metodologias adequadas deva estar inserida na construção do planejamento de ensino-aprendizagem, que é um processo que envolve a totalidade da prática educativa, ou seja, refletir não só a forma de mediação, mas, também, a realidade de que se irá se partir e onde se pretende chegar.

No Regimento Escolar dessa escola consta que compete ao pedagogo elaborar com o corpo docente o planejamento de ensino. Conforme a pedagoga respondente, na sua formação acadêmica não houve muito estudo sobre planejamento, acrescentando que “é imprescindível mostrar a importância do planejamento para a ação pedagógica. Para isto é preciso levar os professores a refletirem sobre o planejamento: que o mesmo não é uma tarefa meramente burocrática e feita para o pedagogo, mas sim para direcionar o trabalho pedagógico para professor e alunos ao longo do ano letivo.” Uma docente respondente abordou que é necessário o apoio do pedagogo, afirmando que na escola onde trabalha há compromisso por parte das pedagogas, porém destaca que em escolas maiores esse processo é complicado, pois “falta a colaboração de todos no sentido de não mandar tanto aluno para o pedagogo por qualquer motivo”. Esta afirmação em relação à prática docente revela indicadores de que o professor acredita que poderá “solucionar” o problema da indisciplina, da falta de compromisso e interesse do aluno, solicitando a intervenção do pedagogo, ou seja, “transferindo para outrem seu problema”, à medida que não consegue ou não se propõe a resolvê-lo priorizando recursos dialógicos; bem como, de que o pedagogo possibilita essa situação no sentido de “diminuir os conflitos entre professores e alunos”, conforme explicitado por uma pedagoga respondente de outra escola. A partir desse contexto avaliou-se que há necessidade de se retomar com esses profissionais a compreensão da sua função social.

A elaboração do planejamento ensino-aprendizagem não consta no Regimento Escolar como competência do corpo docente, apesar de a escola possuir um documento para registro do mesmo que consta dos itens: conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação e constar no item Proposta para estudo de recuperação, do Projeto Político-Pedagógico, que um dos passos a serem observados para tal é a elaboração de planejamento feito pelo professor junto com os pedagogos. Uma docente respondente, que afirmou ter estudado muito sobre o planejamento na sua formação acadêmica, ressaltou a importância do planejamento ensino-aprendizagem estar bem organizado, alertando que “muitas vezes há um planejamento maravilhoso com uma prática não condizente com o mesmo”. A pedagoga respondente afirmou que há preocupação, por parte das docentes da escola onde trabalha, com o processo ensino-aprendizagem. Destacou-se, assim, a positividade da visão desses dois segmentos profissionais, docente e pedagogo, o que ratifica a necessidade da construção do planejamento como uma ação intencional.

Quanto à garantia das condições para a construção desse instrumento, o item plano de formação continuada, do Projeto Político Pedagógico desta escola pesquisada, prevê que as horas-atividade do professor são momentos para que o mesmo planeje suas atividades e reorganize sua metodologia juntamente com o pedagogo, abordando ainda, que são necessárias condições concretas de trabalho para efetivação do currículo. O artigo do Regimento Escolar que se refere ao Calendário Escolar relata que o mesmo fixará o planejamento. No que se refere ao material, no referido documento, consta que é direito da equipe pedagógica, docentes e equipe administrativa requisitar material necessário a sua atividade, porém dentro das possibilidades do Estabelecimento de Ensino. A docente respondente avaliou que o tempo destinado ao planejamento é suficiente desde que seja bem aproveitado e que tenha todas as condições necessárias para a construção do mesmo, destacou, portanto, a necessidade do compromisso tanto dos profissionais como da escola em relação ao que propõe.

Prosseguindo com a análise documental, uma terceira escola pesquisada, no que se refere ao papel do coletivo no processo de construção do Projeto Político-

Pedagógico, relata no respectivo documento que “propõe no sentido da democratização dos processos pedagógicos (concepção, execução e avaliação da Proposta Pedagógica) a participação efetiva de todos os segmentos da escola”, “... tendo em vista a efetivação da Proposta Pedagógica para a socialização do saber sistematizado e a democratização das relações no interior da Escola, atendendo as decisões do Conselho Escolar...”, assim como o Regimento Interno aborda que é atribuição do Conselho Escolar a participação na elaboração, bem como a efetivação do Projeto Político-Pedagógico. Percebeu-se no primeiro relato explicitado que a participação restringe-se aos segmentos da escola, estabelecendo uma relação hegemônica por parte da escola sobre os demais segmentos da comunidade externa à escola. Em seguida, revelam-se relatos antagônicos ao primeiro, submetendo a efetivação do Projeto Político-Pedagógico às decisões do Conselho Escolar.

A pedagoga e as docentes respondentes expressaram posições divididas e antagônicas quanto à concretização da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, sendo relevante destacar que uma das docentes respondentes afirmou que essa construção ocorre de forma coletiva, mas citou que há resistência por parte de alguns profissionais, e outras docentes respondentes, que concluíram que essa construção não se dá com a participação do coletivo, apontaram que dessa forma não atende às necessidades reais tanto da sala de aula como da escola.

Em se tratando do planejamento de ensino-aprendizagem, o Projeto Político-Pedagógico desta escola pesquisada aponta: “a metodologia de ensino, enquanto instrumental teórico-prático, assume um papel de relevante importância, à medida que é um ato político, vinculando educação ao tipo de sociedade que queremos, a partir do momento que articula o conteúdo da educação à realidade histórico-social do educando, permeada de contradições e conflitos”, pressuposto esse, quando se trata de considerar os interesses (necessidades, realidade, conhecimento, história) do aluno como ser social construído nas relações sociais, ou seja, produto e produtor da prática social, ratificado pelas docentes respondentes, mas, considerado como complicado pela pedagoga respondente devido à diversidade dos alunos. Cabe ressaltar, em relação a essa postura antagônica das docentes respondentes e da pedagoga respondente, a

necessidade de se efetivar a construção coletiva do planejamento de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, concebendo-o como um instrumento de intervenção na realidade que busque a igualdade de condições a partir dessa diversidade, a qual não há possibilidade de se manifestar de maneira homogênea.

Dando continuidade à análise do referido documento, não consta claramente uma concepção de planejamento de ensino-aprendizagem, no entanto, preponderou entre as docentes respondentes a opção por um planejamento que busque a democracia participativa. A pedagoga respondente apontou que “Embora a construção pareça coletiva, falta articulação entre séries e disciplinas e ou área de estudo, além de faltar compromisso dos próprios educadores frente àquilo que por eles não foi construído e vivenciado”. Diante desses limites apontados pela pedagoga respondente é profícuo apontar que se retome a função desse profissional como organizador do trabalho pedagógico, no sentido de superar esses limites. Para tanto, buscar desvelar, dialeticamente, com o coletivo essa realidade aparente; construir com a totalidade do corpo docente o planejamento de ensino-aprendizagem em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola, repensando a organização do tempo e do espaço escolar no sentido de superar essa desarticulação série/disciplina-área de estudo, bem como efetivar uma formação continuada que subsidie teórico-metodologicamente a construção do planejamento ensino-aprendizagem fundamentado na pedagogia histórico-crítica de educação.

No Regimento Escolar consta que compete ao pedagogo elaborar com o corpo docente o planejamento de ensino. A pedagoga respondente abordou que sente necessidade de embasamento teórico, apesar de ter afirmado que na sua formação acadêmica teve subsídios quanto ao planejamento, revelando dúvida quanto à articulação no sentido concretizá-lo. Foi preponderante entre as docentes respondentes a importância do pedagogo nesse processo e a pedagoga cita o compromisso das docentes da escola onde trabalha para com o processo ensino-aprendizagem.

Embora essa ação não conste como competência do corpo docente no referido documento, essa responsabilidade com relação ao planejamento de ensino-aprendizagem aparece no item que se refere ao Regime Escolar incluído no Projeto

Político-Pedagógico da escola, relatando essa ação como função do professores e ainda, a escola conta com um documento para registro desse planejamento, constando: conteúdo, encaminhamento metodológico e avaliação. Uma das docentes respondentes, que afirmou que sua formação acadêmica contribuiu pouco nesse sentido, explicitou que “o planejamento de ensino é extremamente necessário para direcionar o trabalho do professor”.

Quanto à organização destinada ao planejamento e hora-atividade levando em conta tempo e infra-estrutura, no Regimento Escolar há um artigo que se refere ao Calendário Escolar, relatando que o mesmo fixa o planejamento, bem como o item Plano de Formação Continuada, do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, aborda que “O comprometimento da escola não desobriga o Estado (mantenedora) de cumprir o que também é de sua responsabilidade, quanto à preocupação frente à formação continuada. Além dos cursos e palestras oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a escola assume o compromisso de ofertar espaço físico-temporal para que se realizem reflexões, discussões e estudos sistemáticos, individuais e coletivos (reuniões pedagógicas, Conselho de Classe e dias destinados ao planejamento). (...). O professor usufrui de um espaço privilegiado de formação que é a hora-atividade, onde são discutidos os aspectos teórico-metodológicos da prática desenvolvida em sala de aula...”. No entanto, a posição das docentes e pedagoga respondentes contradisse essa afirmação por parte da escola, pois foi significativo entre as mesmas que o tempo destinado ao planejamento e a infra-estrutura são insuficientes. No Regimento Escolar a escola revela sua limitação concreta quanto ao material como as demais escolas, abordando que é de acordo com as possibilidades do Estabelecimento de Ensino, que a equipe pedagógica, docentes e equipe administrativa terão direito de requisitar material necessário a sua atividade.

Dando continuidade, prosseguiu-se à análise documental considerando esse contexto pesquisado na sua totalidade.

Avaliou-se que diante da articulação contraditória da realidade concreta revelada pelas respondentes, no que se refere ao papel do coletivo no processo de

construção do Projeto Político-Pedagógico, ficou explicitada uma sutil hegemonia por parte das escolas pesquisadas, apesar de afirmarem-se como democráticas.

Percebeu-se que além de se confirmar um certo desprezo pela temática planejamento quanto à sua construção como ação intencional e sistematizada, não se estabelece por parte das escolas nem da mantenedora uma relação dialética que possibilite a efetivação da práxis pedagógica. Pois, apesar de todas as escolas pesquisadas possuírem um documento específico para a elaboração do planejamento de ensino-aprendizagem, o mesmo quase não é considerado na totalidade do trabalho pedagógico; as escolas não defendem uma concepção, nem uma fundamentação teórica em relação ao mesmo, se detêm em enfatizar uma de suas etapas, ou seja, a metodologia de ensino. No entanto, “A questão central do planejamento de sala de aula não pode ser a de saber como se vai passar um conteúdo pré-estabelecido. Ela deve envolver idéias mais amplas e profundas.” (CRUZ; GANDIN, 2000, p. 17); apesar da sua elaboração ser colocada como competência do pedagogo junto ao corpo docente, foi preponderante entre as pedagogas respondentes a indicação da necessidade de estudo com relação ao planejamento e ainda, essa competência não é colocada significativamente pelas escolas pesquisadas como função e competência dos docentes, bem como não é muito enfatizada entre as docentes respondentes a importância do mesmo como instrumento norteador da prática educativa. Porém, foi preponderante a avaliação de que o tempo e as condições destinadas ao mesmo são insuficientes.

Embora tenha sido significativa entre as respondentes a defesa de uma concepção de planejamento que busque a democracia participativa, que considere o aluno como produto e produtor da prática social, esse aspecto revelou-se contraditório quando remetido ao documento para registro do planejamento de ensino-aprendizagem das escolas pesquisadas, pois o mesmo não considera como ponto de partida a prática social inicial e não propõe uma prática social final e, conseqüentemente, não se planeja uma prática social transformadora que as escolas pesquisadas propõem. Nesse sentido, recorreremos à CRUZ e GANDIN (2000 p.17):

Se pensarmos a educação escolar como parte de um processo de construção da pessoa e, mais, de uma sociedade, se compreendermos que muito conteúdo preestabelecido é completamente anti-educativo e inútil, então precisaremos muito do planejamento. Não de qualquer planejamento, muito menos de quadrinhos que os professores preenchem para a manutenção do faz-de-conta, mas de um planejamento que tenha como perspectiva a construção de uma realidade, através da transformação da realidade existente.

3.2.2 Análise dos Questionários

É profícuo relatar que diante das subjetividades explicitadas nas respostas das docentes e pedagogas respondentes optou-se por uma análise mais coletiva.

Quanto à formação e atuação dos sujeitos da pesquisa foi preponderante entre as docentes e pedagogas que responderam esta pesquisa a formação em Pedagogia com Pós-Graduação, sendo que houve uma docente e uma pedagoga respondentes sem o curso de pós-graduação. As três pedagogas que responderam à pesquisa são formadas em universidade pública, sendo que uma possui habilitação em supervisão escolar e, provavelmente, as demais têm formação unitária, uma vez que não especificaram nenhuma habilitação.

Em geral, pedagogas e docentes respondentes têm no mínimo dez anos de atuação na rede pública, bem como na rede municipal de Araucária, sendo uma docente respondente com quatro anos e uma pedagoga com três anos de atuação na referida rede. Atualmente predomina entre as docentes e pedagogas que responderam à pesquisa a atuação em dois padrões do Município pesquisado em diferentes escolas, sendo este aspecto considerado pelas mesmas como positivo e válido no sentido de possibilitar trocas de experiências e uma visão de totalidade. Uma docente e uma pedagoga respondentes, além de um padrão no Município têm padrão no Estado e uma pedagoga em outro município.

Isto pressupõe que uma análise das manifestações dos elementos opostos em diferentes unidades possibilita a percepção das contradições no contexto como um todo, percebendo em específico como o planejamento de ensino-aprendizagem é tratado. “Restituídos em suas relações e movimentos, os fenômenos são repostos no conjunto, na totalidade das interações complexas que formam a natureza. E, então,

revelam-se dotados de um caráter profundamente contraditório.” (LEFEBVRE, 1979, p.185)

Foi possível verificar que não é expressiva a atuação das respondentes em movimentos sindicais, sindicatos ou partidos; há algumas profissionais associadas ao sindicato do magistério, sendo uma pedagoga representante sindical da escola onde atua. Não foi explicitada significativamente pelas respondentes uma preocupação em relação à luta pela melhoria de condições de trabalho para a categoria, nem pelo investimento na formação continuada, que tomasse a via sindical, pois mais à frente em outra indagação da pesquisa as respondentes apresentaram essa preocupação. “... fica evidente que embora haja muitos pontos de proximidade entre a categoria e seus dirigentes, há ainda um grande distanciamento entre a visão daqueles que vêem o sindicato como meio da transformação social mais ampla e aqueles que aos poucos conseguem acreditar que ele possa ser instrumento de luta (ou conquista) de melhores salários e condições de trabalho.” (NUNES, 1998, p.78)

Com relação aos aspectos organizativos, iniciamos analisando as incumbências propostas aos estabelecimentos de ensino e aos docentes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, em seus artigos 12 e 13, dentre as quais trata do cumprimento do plano de trabalho do docente, objeto de estudo dessa pesquisa.

Interpretando o posicionamento das docentes respondentes frente a essas incumbências foi possível observar que, apesar de não terem sido abordadas na sua totalidade, articuladas com as demais, foi preponderante a avaliação dessas incumbências como complexas e relevantes, tendo sido apontado que a concretização das mesmas depende das condições de trabalho, bem como da organização do trabalho pedagógico. É relevante destacar que uma só docente que respondeu à pesquisa relacionou as responsabilidades dos docentes com uma possível transformação na educação, apontando que “se a intenção é democratizar e melhorar a qualidade do ensino deve haver compromisso por parte dos docentes”.

O compromisso do pedagogo e do diretor no que diz respeito à efetivação dessas incumbências foi destacado somente por uma docente respondente,

estabelecendo, assim, relação com uma gestão democrática. Essa relação só é estabelecida por parte das demais docentes adiante quando fica explicitada a importância desse profissional, ficando evidente que a complexidade para cumprir essas incumbências está mais relacionada às condições de trabalho e organização.

Quanto ao posicionamento das pedagogas respondentes em relação às suas funções no atual contexto escolar e incumbências deste, considerando as que são propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, em seu artigo 12, aos estabelecimentos de ensino, pois esta não trata de incumbências mais específicas para o pedagogo. Uma pedagoga respondente avaliou que para além do seu compromisso há necessidade do comprometimento da mantenedora, bem como da família. Outra pedagoga respondente, que atua numa escola maior, citou que há situações imprevisíveis que interferem na sua função, fragmentando-a, e que o Projeto Político-Pedagógico não garante a efetivação da prática, nem o envolvimento e compromisso dos profissionais.

Observa-se que uma das pedagogas respondentes destacou as incumbências numa perspectiva de totalidade, apontando a relação dos antagônicos – mantenedora e família – buscando o compromisso dos diversos segmentos em função de um equilíbrio. Cabe aqui refletirmos sobre o contexto hegemônico de uma organização social mais ampla. Portanto, recorremos a GRUPPI (1995, p.27), quando aponta que “Na verdade a sociedade civil, isto é, as relações econômicas vivem no quadro de um Estado determinado, na medida que o Estado garante aquelas relações econômicas. Pode-se dizer que o Estado é parte essencial da estrutura econômica, é um elemento essencial da estrutura econômica, justamente porque a garante.”

Para enfatizar, complementamos com MARX que conclui que é na economia de um país que está a determinação fundamental da realidade social (Cf. WACHOWICZ, 1995, p.39).

Quanto ao relato da outra pedagoga respondente, ficou explícita a contradição na práxis da construção do Projeto Político-Pedagógico, pois segundo ela, o mesmo só se efetiva, quando rompe com a fragmentação do trabalho e faz com que os sujeitos

assumam suas responsabilidades, desvelando os conflitos à medida que é construído num processo participativo e democrático.

Considerando a orientação/exigência e o subsídio da formação continuada da Secretaria Municipal da Educação de Araucária em relação ao planejamento de ensino – aprendizagem, foi possível verificar que é relevante entre as docentes e uma pedagoga respondentes que a formação continuada não subsidia a construção do mesmo, pois somente uma docente que respondeu à pesquisa considerou que há exigência por parte da mantenedora e que os assessoramentos dão subsídios teóricos e práticos para a construção do planejamento. Participando desse contexto, como é o caso da autora deste estudo, verifica-se que os assessoramentos realizados na formação continuada para os docentes priorizam o encaminhamento metodológico, a elaboração de atividades e a troca de experiências, conforme ratificado por outra pedagoga respondente. Para se refletir sobre uma relação dialética entre a mantenedora e a escola faz-se necessário pensar “... buscando não explicações lineares que ‘resolvam’ as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações.” (KUENZER, 1999, p. 65). Portanto, há necessidade de se refletir sobre o pressuposto de que: Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem que se fale de atividade (de planejamento); é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação da realidade (Cf. VAZQUEZ, 1977, p.186. In: VASCONCELLOS, 1995, p. 42-43).

Ainda quanto a esse aspecto, a docente respondente que explicitou o compromisso das pedagogas e do diretor frente às incumbências dos docentes destacou que se há atuação da equipe pedagógica na escola as “coisas fluem melhor”. No entanto, é pertinente apontar que houve possibilidade de verificar que entre as pedagogas respondentes é significativa a necessidade de aprofundamento teórico com relação ao planejamento de ensino – aprendizagem, a falta da relação teoria e prática está explicitada nos relatos das mesmas no que diz respeito ao estudo do planejamento em suas formações acadêmicas. Nessa relação, “É preciso determinar, em primeiro lugar, o tipo de teoria que há de ser aceita e que há de passar à própria realidade; é

preciso determinar o tipo de homens concretos que, uma vez que fazem sua crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária.”(VASQUEZ, 1977, p. 127-128)

Esta questão foi apontada inclusive por uma pedagoga respondente que cursou Pedagogia com habilitação em supervisão escolar, no entanto pressupõe-se que esta formação deveria suprir essa necessidade, sendo proficuo retomar e analisar a conjuntura histórica do curso de Pedagogia, do qual já foi feito um breve histórico nesta pesquisa, bem como a concepção dessa formação. “A introdução da Supervisão Educacional traz para dentro da escola a divisão social do trabalho no campo pedagógico, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam e se apropriam dos frutos, e os que executam, uma vez que até então, o professor era o ator e autor de suas aulas, sendo que, a partir daí, entre ele e o seu trabalho passa a colocar-se a figura do ‘técnico’.” (VASCONCELLOS, 2000, p.30)

Concebendo o planejamento de ensino–aprendizagem como unidade de uma totalidade, ou seja, do Projeto Político-Pedagógico e este para além do cumprimento burocrático, faz-se necessária a construção do mesmo com a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo. Porém, foi possível verificar segundo relato das docentes e pedagogas respondentes, bem como já destacado anteriormente por uma das pedagogas, que essa construção não se efetiva na realidade havendo, também, falta de interesse e resistência. Analisando a situação, pode-se observar o que relata ROSSA (1999 p.70):

Embora, atualmente, após a implantação da nova LDB, a responsabilidade de elaboração dos projetos pedagógicos recaia sobre todos os professores também, na realidade, o que se observa, não raras vezes, é a vontade de ter logo o projeto pronto. Essa vontade leva a queimar etapas. Não se reserva o tempo necessário para motivar a comunidade educativa para este trabalho. O que se pensa é que é necessário fazer o trabalho. Não há, por vezes, a preocupação em pensar o que, de fato, se quer alcançar com a implantação de um projeto político-pedagógico(...). Perde-se, assim ótima oportunidade de fazer uma experiência concreta de elaboração coletiva do projeto político.

Analisando essa conjuntura, percebeu-se o quanto as exigências do Estado, bem como das gestões centrais dos sistemas de ensino têm contribuído para esta “queima de etapas”, ao não oportunizar as condições adequadas para o processo de

construção coletiva dos Projetos Político - Pedagógicos pelas escolas, tais como: prazo compatível com a complexidade da tarefa, espaço adequado, suprimento de recurso material e profissional quando necessário, conseqüentemente, resultando na elaboração técnica por um grupo reduzido em detrimento da possibilidade de efetivação da gestão democrática participativa bem como, da práxis pedagógica, ou seja, “... do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude ...”(KUENZER, 1999).

Ainda, entendendo a construção do Projeto Político-Pedagógico e do planejamento ensino-aprendizagem como atividades necessárias, intencionais e sistematizadas, bem como o processo educativo como núcleo do trabalho docente, foi possível perceber que para as docentes respondentes é difícil explicitar os limites e as possibilidades do planejamento como tal, assim como instrumento de intervenção efetiva na prática da sala de aula. Quando explicitado o processo indicou-se mais limites (falta de material, condições de trabalho inadequadas e desinteresse dos alunos) do que possibilidades. “Há uma ambigüidade na prática dos professores, pois ao mesmo tempo em que não negam a importância do planejamento, percebem sérias limitações em sua realização.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 16). Portanto, é imprescindível o compromisso da gestão central do sistema de ensino no sentido de oferecer condições adequadas, garantindo qualidade neste processo.

Dentre os limites explicitados apareceu o desinteresse dos alunos, o que nos leva a questionar: não será a estrutura precária que causa o desinteresse dos alunos? Portanto, é imprescindível captar as manifestações da realidade concreta da prática educativa e conceber o planejamento como ação intencional no sentido de desvelar essa realidade, refletindo sobre o pressuposto de que “... o trabalhador, não domina seu próprio trabalho, na medida em que não sabe porque produz, como produz, sendo, pois, alienado não só do produto, mas também do processo (Cf. MARX, 1989:161). A partir desta alienação fundamental, vão se estruturando todas as outras, em termos de superestrutura, passando pelas instituições e pelo próprio Estado.”(VASCONCELLOS, 2000, p. 24)

Duas pedagogas respondentes, sendo que uma outra pedagoga não respondeu à questão, quando avaliaram sua função e levantaram limites e possibilidades para subsidiar a elaboração do planejamento ensino-aprendizagem como uma atividade necessária, intencional e sistematizada que se concretiza efetivamente na prática pedagógica do docente em sala de aula, apontaram a necessidade de estudo sobre o objeto da pesquisa e as condições tempo/espço. Somente uma pedagoga apontou ainda a importância de que é imprescindível refletir com os professores sobre o planejamento como instrumento para direcionar o trabalho pedagógico. Mas, também, para redimensionar a prática pedagógica docente no sentido de transformar a realidade, conforme os objetivos dessa pesquisa, pois a compreensão por parte do sujeito da importância de uma nova ordem social é imprescindível para a ressignificação do planejamento de ensino-aprendizagem. Considerando que esses trabalhadores/profissionais da educação estão inseridos numa realidade/práxis na qual são sujeitos e objetos, há que se estar atento às contradições da mesma, pois “Somente ao sentirem as contradições da prática produtiva, pelo trabalho, os indivíduos formam a consciência de classe; vale dizer, na ação e pela pressão das próprias limitações da ordem social e econômica.” (WACHOWICZ, 1995, p. 63). Conseqüentemente, há a possibilidade de assumirem a função de intelectual orgânico e garantir a contra-hegemonia, conforme fundamento de GRAMSCI (Cf. WACHOWICZ, 1995, p.62), já defendido nesta pesquisa anteriormente.

Nesse contexto, houve condições de perceber que mesmo havendo a necessidade por parte das pedagogas de aprofundamento teórico em relação ao planejamento ensino-aprendizagem, foi significativa entre as docentes a importância atribuída a esse profissional no sentido de ser articulador do processo educativo e subsidiar a concretização do planejamento de ensino-aprendizagem em sala de aula, considerando-o nesse aspecto mais atuante que a mantenedora. Observou-se, portanto, que há ciência e compromisso por parte das pedagogas que responderam esta pesquisa quanto a uma de suas tarefas, que conforme SAVIANI (1985, p. 28), é “... trabalhar os conteúdos de base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios à sua efetiva assimilação por parte dos alunos.”

Analisando esta prática, verificou-se que não se concretiza em práxis, pois à medida que o pedagogo não domina a fundamentação teórica sobre planejamento de ensino-aprendizagem, não há como a teoria ser subsídio para o seu trabalho no sentido de articular a organização da prática educativa. À luz da contradição, supõe-se que há uma “... relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa” (LEFEBVRE, 1979, p.190-193. In: KUENZER, 1999, p. 65).

Entre as pedagogas respondentes, também, foi preponderante a avaliação de que os docentes são preocupados com a aprendizagem dos alunos, atentos à relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. Uma pedagoga relatou a questão da relevância da quantidade (nota) sobre a qualidade em detrimento da formação do cidadão e dos conhecimentos historicamente construídos, bem como a relação do ensino com as condições do contexto atual. Nesse ponto, é profícuo retomar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica quanto ao objeto da educação, que em consonância com SAVIANI (2003, p.13-14),

...diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de ‘clássico’. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Portanto, faz-se necessário organizar essas ações no sentido de nortear a prática pedagógica docente, o que se dá no processo da construção do planejamento ensino-aprendizagem, numa perspectiva dialética, pois “Para o método dialético, a transformação da realidade constitui o problema central” (LUKÁCS, 1989, p. 18. In: VASCONCELLOS, 2000,p.73).

Com vistas a essa transformação, é

...fundamental a reflexão do professor (e da escola) se dar em cima de três dimensões: realidade (onde estamos), finalidade (para onde queremos ir) e mediação (o que fazer para chegar lá), que nada mais é do que a estrutura básica do Planejamento.(...).O planejamento, sem dúvida, pode colocar-se como um instrumento teórico-metodológico para intervenção na realidade. Todavia, mais do que instrumento ou ferramenta, queremos apontar a possibilidade de entendermos e vivenciarmos o planejamento como Métodos¹ e Trabalho do educador, qual seja, como postura (algo reelaborado e interiorizado pelo sujeito), como forma de organizar a reflexão e a ação, como estratégia global de posicionamento diante da realidade.(VASCONCELLOS, 2000, p. 75).

Refletindo sobre essa proposição, é pertinente apontar que a avaliação das docentes e das pedagogas respondentes desta pesquisa em relação ao estudo da temática do planejamento na formação acadêmica foi divergente, preponderando relatos sobre pouca contribuição, falta de aprofundamento teórico, dificuldade em relação à práxis e há poucos casos relatados por docentes em que os estudos sobre planejamento na formação acadêmica foram mais intensos.

A partir das respostas das respondentes pressupõe-se que não houve valorização do estudo sobre o objeto desta pesquisa na formação acadêmica tanto das docentes, cabe ressaltar que a maioria tem formação em Pedagogia, como das pedagogas respondentes. Questiona-se qual a relação dessa formação acadêmica com uma organização social hegemônica, pois CURY (1987, p. 54) aponta que “A hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação.”, na medida em que “Os autores mais progressistas, (...), lembram que, antes de ser uma mera questão técnica, o planejamento é uma questão política, na medida que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou transformação, etc.” (VASCONCELLOS, 2000, p.41)

Partindo do pressuposto de que a concepção de pedagogia defendida pela gestão central do Sistema de Ensino do Município pesquisado é a histórico-crítica, foi possível verificar, que apesar do desprezo pela temática do planejamento em sua formação, foi preponderante por parte das docentes respondentes que a concepção de

¹ Termo grego para evitar a confusão com método/metodologia no sentido mais restrito.

planejamento que se coaduna com esse pressuposto é a de um planejamento que busque a democracia participativa em que o poder esteja realmente distribuído e em que os diversos segmentos da comunidade escolar se façam representar nas decisões. Uma docente respondente apontou que a gestão educacional do Município busca a participação através da implantação dos conselhos escolares. No entanto, é relevante destacar que somente uma docente respondente considerou a totalidade desse processo, observando que não ocorre a participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar no que se refere à prática da sala de aula.

Vale ressaltar que quanto a esse aspecto uma outra docente respondente relatou que a gestão democrática, um dos princípios da Secretaria Municipal de Educação, não ocorre efetivamente por parte da mantenedora, que essa concepção de planejamento é desmontada pelo interesse político que prevalece, portanto, que a democracia participativa e a construção do planejamento dependem de cada professor. Foi possível verificar que houve percepção de que a democracia é um processo permeado de contradições, que não está garantido pela lei, "...a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.", (PARO, 2002, p. 18), bem como que ficou explícito um compromisso e esforço individual da docente respondente em lutar para reverter esse processo para que a democracia se efetive de fato. No entanto, é profícuo ressaltar que para além de uma ação individual é imprescindível a participação do coletivo nesse processo.

Entre as pedagogas respondentes, foi consenso que essa concepção de planejamento é aparente e teórica. A partir dos relatos foi possível perceber que nesse contexto há relações de poder autoritárias, verticais e só aparentemente democráticas, as quais devem ser transformadas em igualitárias e horizontais, de caráter dialógico e democrático.

A partir deste contexto foi possível supor que assim como há uma intenção no sentido de se democratizar as relações para a participação dos diversos segmentos na construção do planejamento, há, também, a percepção de que existe contradição entre a concepção de planejamento ensino-aprendizagem que se coaduna com a pedagogia defendida pelo Município investigado e a prática de gestão que se efetiva nos diversos

espaços envolvidos. Isso significa que a intenção de democratizar o processo está localizada em segmentos restritos da gestão central do sistema, o que não garante a efetivação da democracia participativa na base do trabalho da escola, pois há outro segmento da gestão central do sistema que atua antagonicamente impedindo esta democratização, inviabilizando o processo pela não garantia das condições adequadas.

Para se pensar na construção do planejamento a partir da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, segundo SAVIANI (1986) há que se considerar o segmento dos alunos, seus interesses, no processo pedagógico. As docentes que participaram desta pesquisa sustentaram essa idéia, acrescentando que há que se considerar em relação aos alunos, suas necessidades, perspectivas de vida, realidade, conhecimento, história, nível sócio – econômico e cultural. Portanto, foi possível verificar que as respondentes concebem o aluno como um ser histórico, fruto das relações e condições sociais que se dão no contexto em que está inserido. No entanto, não indicaram como poderiam articular a construção do planejamento ensino–aprendizagem para atender a essa proposição. Para refletir sobre essa articulação, recorreremos à PIMENTA (1986, p. 33), quando comenta que “No atual quadro da educação escolar, sabemos o quanto a escola desconhece e ignora as possibilidades socioculturais dos seus alunos – experiências nos têm mostrado que a criação dos conselhos de escola e similares são mecanismos que podem suprir este distanciamento entre as escolas e os alunos.”

Entretanto, cabe ressaltar que executar concretamente a meta de contemplar as necessidades, perspectivas de vida, realidade, conhecimento, história, enfim, as possibilidades sócio-culturais de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, não inclui tão somente a participação dos alunos nos Conselhos de Escola. No Município pesquisado os alunos com idade acima de dez anos participam desse instrumento de gestão como representantes de seu segmento, porém a participação dos mesmos e das famílias nesses espaços nem sempre é garantia de que a criança seja adequadamente representada. Para tal, a gestão educacional do sistema e a escola devem desenvolver meios mais competentes de estabelecer com os alunos uma relação que permita detectar suas possibilidades sócio-culturais, que necessariamente envolvam um

profundo conhecimento sobre a infância, inclusive sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que se percebeu que vem sendo desenvolvido no contexto pesquisado.

É pertinente destacar que uma docente participante desta pesquisa indicou que há interferência de uma organização maior em detrimento dos interesses dos alunos: “Nem sempre os interesses dos alunos estão de acordo com aquilo que julgamos necessário que aprendam, tudo faz parte de uma organização maior. Estudar para conhecer, atuar na sociedade, mas também ‘competir’ por um vestibular ainda inadequado por não possibilitar a entrada (participação) de muitos alunos que merecem e se dedicam – sociedade seletiva.” Foi possível observar que aí aparece uma visão de mundo imposta pela hegemonia da classe dominante, determinada pela sociedade capitalista. Portanto, há que se refletir sobre a função social da escola em consonância com que afirma PRAIS (1990 p. 29): “Trabalhar com esta visão de mundo tem sido o papel da educação e, portanto, da escola numa sociedade de classes. Entretanto é o como a escola trabalha esta visão de mundo que pode fazer dela ou mero aparelho ideológico do Estado, garantidor da ordem social capitalista ou espaço possível de luta de classes e, portanto uma instituição comprometida com a transformação social.”

Concebendo o planejamento de ensino-aprendizagem como uma atividade intencional e sistematizada há que se organizar tempo/espaço e infra-estrutura buscando a materialidade do trabalho pedagógico/processo educativo. No Município investigado são destinados dois dias no início do ano para planejamento com docentes e gestores, e em hora-atividade. Foi possível verificar que as docentes e pedagogas respondentes desta pesquisa consideraram que há necessidade de mais tempo, bem como melhor organização. No entanto, observou-se em questão anteriormente discutida que não é significativa entre as respondentes a proposição de que o espaço de luta por melhores condições é o sindicato, mesmo sendo preponderante a participação das mesmas como associadas ao sindicato dos professores.

É preciso, portanto reafirmar a necessidade de integração entre o sindicato e a escola, entre os professores ‘militantes’ e os ‘não-militantes’ com vistas à formação de uma unidade de pensamento e ação homogênea e coesa. Para tanto, será preciso mergulhar o olhar no seio da complexidade da realidade vivida pelos educadores “a fim de resgatar, para além das

incrustações reacionárias, todos os elementos revolucionários e inovadores... (NOSELLA, 1992, p.50)". (NUNES, 1998, p.88)

Percebe-se que é fundamental priorizar o tempo para atividades essenciais voltadas à função social da escola, bem como "...um posicionamento firme e lúcido dos educadores e das escolas: se forem se submeter a todas as exigências do sistema educacional, que via de regra é reflexo do sistema social dominante, ...".(VASCONCELLOS, 2000, p.118). Sistema que impõe aos profissionais da educação situações em que "A necessidade de dar aulas em várias escolas para manter as condições mínimas de salário, (...), deixa os professores sem condições materiais para planejarem as aulas e para refletirem, discutirem e decidirem sobre a organização do trabalho docente na escola." (PIMENTA, 1986, p. 32)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa abordaremos as principais interpretações dos questionários e documentos analisados, alguns caminhos e limites percebidos ao longo do processo da pesquisa.

Quanto às principais interpretações da pesquisa, inicialmente, foi possível avaliar que legalmente o contexto do planejamento de ensino-aprendizagem na sua totalidade, impõe às escolas a elaboração do mesmo. No âmbito federal através da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, em seus artigos 12 e 13, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no âmbito estadual através da instrução N.º 02/2004 e na esfera municipal através das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental e do Estatuto do Magistério Municipal do município pesquisado.

No entanto, a lei assim como a teoria não garante a prática, fazendo uma analogia entre a lei e a teoria aponta-se que "A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática

transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”. (VAZQUEZ, 1977, p. 206. In: VASCONCELLOS, 1995, p.30)

Ao interpretar as informações e os dados coletados através dos documentos e dos questionários das escolas pesquisadas avaliou-se que há defasagem em relação a essa unidade teoria-prática e que não ficou significativamente explícita uma necessidade do planejamento ensino-aprendizagem como uma ação intencional, sistematizada tendo em vista a transformação da realidade.

Nos Regimentos Escolares das escolas pesquisadas a elaboração do planejamento de ensino consta só como competência do pedagogo e não do docente, expressando, assim, contradição em relação ao que propõe as Diretrizes Curriculares Municipais e o Estatuto do Magistério Municipal. Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas, que postulam a transformação social, referem-se preponderantemente a uma das etapas do planejamento, ou seja, à metodologia, o que ocorre, também, na formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação aos docentes. E ainda, as docentes respondentes, que segundo as pedagogas que responderam à pesquisa, preocupam-se com a aprendizagem dos alunos, indicam com relação à construção do planejamento ensino-aprendizagem mais limites do que possibilidades, dificuldade com tempo e condições, falta de subsídios por parte da mantenedora, bem como falha na formação acadêmica.

No entanto, almejar uma transformação implica pensar para além de uma metodologia adequada, há necessidade de um planejamento que desvele/interprete a realidade para organizar e direcionar a prática.

Através de um processo de planejamento no qual o mais importante seja a tensão, a dialética entre a realidade existente e a realidade desejada. Assim na luta de forças que é normalmente qualquer sociedade, há tempos em que ela é homogênea porque há uma hierarquia de valores razoavelmente reconhecida pela grande maioria ou é mantida submissa por ditadura ou por esquemas demasiadamente concordantes dos meios de comunicação social; neste caso, instituições, grupos ou movimentos pouco ou nada podem fazer pela transformação social. Mas, no geral, há, nas sociedades, idéias divergentes, hierarquias de valores contraditórias; é sobre esta situação que se dá a possibilidade original de transformação; esta possibilidade baseia-se na reprodução do diferente, do que não é hegemônico, para reforçá-lo, para fazê-lo crescer, para contribuir na construção de uma nova sociedade, dentro, é claro, dos limites de poder e força e, sobretudo, de convicção e de capacidade de luta de quem deseja a mudança.

De fato, não é possível criar algo que já não esteja presente numa configuração social determinada mas é possível cultivar o que já está em semente ou em surgimento nesta mesma sociedade, através do processo de reprodução consciente e livre. (GANDIN, 1995, p.18)

Analisando essa relação dinâmica da realidade concreta permeada por contradições, posturas hegemônicas e práxis confusa, confirmou-se a proficuidade de um dos objetivos dessa pesquisa que ao retomar a perspectiva histórico-crítica de educação considera a exigência de uma postura dialética com relação à organização do trabalho pedagógico na sua totalidade, fundamentada teórico-metodologicamente, que resgate de forma significativa a ação do planejamento de ensino-aprendizagem como a construção de um instrumento norteador e redimensionador da prática pedagógica no sentido de transformar a realidade. Para tal, há que se “... valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática de mudança.” (VASCONCELLOS, 2000, p.31), o que nos remete a um planejamento que busque a democracia participativa em que o poder esteja realmente distribuído e em que os diversos segmentos da comunidade escolar se façam representar e que foi preponderante defendido pelas respondentes. E ainda, “... é preciso erigir sobre a prática educativa uma teoria mais elaborada que revele, no caráter hegemônico, mediador e contraditória dessa prática, os elementos decisivos de sua superação.” (CURY, 1987, p.130)

A partir desse contexto, ratificou-se a relevância do segundo objetivo dessa pesquisa, o qual procurou refletir sobre a função do pedagogo no sentido de fundamentar teórico-metodologicamente os docentes quanto à concepção desse planejamento na perspectiva progressista. Para tanto, fez-se necessário, primeiramente, refletir sobre as contraditórias identidade e função do pedagogo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, remete-se ao profissional de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, ou seja, uma formação fragmentada em habilitações e que será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. No âmbito municipal o Estatuto do Magistério Municipal (1986), reforçando essa fragmentação, relata que é função do Supervisor Escolar coordenar o planejamento.

No entanto, o município pesquisado vem superando essa identidade, tratando-o como pedagogo há mais de dez anos e contando com um documento preliminar sobre o seu papel construído recentemente, o qual aborda como uma de suas funções a elaboração do planejamento de ensino com o corpo docente, estando em consonância com isso os Regimentos Escolares das escolas pesquisadas.

A partir dos dados dos questionários foi possível verificar que mesmo diante da indicação das pedagogas respondentes de que houve falha em sua formação acadêmica em relação a planejamento e da necessidade de mais estudo em relação ao planejamento de ensino-aprendizagem, foi apontada pelas docentes respondentes a importância desse profissional, bem como lhe foi atribuída a visão de atuação unitária, que foi a formação citada em preponderância pelas pedagogas respondentes.

Nesse sentido, analisando a conjuntura atual, na qual se discute as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, propõe-se em conformidade com a defesa de MIRANDA (2005, p. 51),

...que a construção da identidade político-ideológica do pedagogo se construa desde o primeiro ano, com disciplinas correlatas como a História da Pedagogia, Funções do Pedagogo, Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico, passando-se para o aprofundamento nos anos seguintes do eixo formativo em organização e gestão com disciplinas como Políticas e Planejamento da Educação no Brasil, Organização do Trabalho Pedagógico, Currículos e Programas, Avaliação [Escolar e Aprendizagem, Educação Comparada. Mas de toda forma, trabalhando-se em primeiro lugar com a construção da identidade profissional do Pedagogo, para de forma orgânica e integrada, trabalhar com os eixos formativos de docência e de pesquisa. (MIRANDA, 2005, p.51)

Tendo concluído as principais interpretações da análise das manifestações e determinações da realidade onde o planejamento de ensino-aprendizagem se concretiza, o qual é uma unidade da totalidade da escola, propõe-se que as escolas retomem a construção de seus Projetos Político-Pedagógicos e, juntamente com os espaços de luta por melhores condições de trabalho, reflitam e postulem uma possível reorganização do tempo e do espaço escolar e uma proposta de formação continuada que subsidie a construção/sistematização de um instrumento de planejamento ensino-aprendizagem que parta da prática social global e instrumentalize as classes dominadas com o saber científico construído historicamente, oferecendo-lhe condições para

avaliar a ordem social vigente e, assim, lutar pela construção de uma nova ordem social.

Para tal, é imprescindível que nesse processo se conceba a escola em consonância com a concepção de GRAMSCI interpretada por PRAIS (1990 p. 36):

...ao apontar a escola como instituição integrante da sociedade civil, caracteriza-a como um espaço social onde a luta pela hegemonia ideológica torna-se uma realidade. Nesta perspectiva, a escola assume uma importância estratégica, pois, a classe proletária tem a possibilidade de opor uma contra-ideologia em oposição à concepção burguesa de mundo. A concepção burguesa, na luta hegemônica, tenta ser absorvida como senso comum, no sentido de garantir o domínio dessa classe.(PRAIS, 1990, p.36)

Em relação aos limites percebidos no decorrer da pesquisa apontou-se a quantidade de questionários respondidos devolvidos abaixo do esperado, principalmente, por parte das docentes, bem como respostas que se desviaram do assunto das perguntas, e ainda restrita bibliografia em relação ao objeto de estudo. Esse contexto instigou a um desafio de estudo futuro num âmbito maior, ou seja, em outras escolas do Município pesquisado, propondo abranger as Diretrizes Curriculares Municipais.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. In: _____. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. Tradução: Elisabete A. Pereira dos Santos. São Paulo: Global Editora, 1986. p. 33-56.

APP-SINDICATO. **Formação e papel do pedagogo na organização do trabalho escolar**. A escola como território de luta. Caderno de Debates. IV Conferência Estadual de Educação. Curitiba, p.67-71,2005.

ARAUCÁRIA. Lei N.º 673, de 18 de dezembro de 1986. **Estatuto do Magistério Municipal de Araucária**. Araucária, 1986.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais - Gestão 2001-2004**.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70,2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 23 dez. 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer N.º CEB 04/98, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, Brasília, 1998.

_____. Parecer CNE/CP N.º 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, Brasília, 2006.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRUZ, C. H. C.; GANDIN, D. **Planejamento na sala de aula**. 4.ed. Porto Alegre: [s.n.],2000.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- KUENZER, A. C. **Desafios teórico – metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho – perspectivas de final de século**. 3.ed. Petrópolis,RJ:Vozes,1999.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**.Porto Alegre:L e PM Editores, 1995.
- KOPNIN, P. V. **Fundamentos Lógicos da Ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**.R.J: Paz e Terra, 1976, p. 33-54.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** In: MOREIRA, A. (Org.). Currículo, Políticas e Práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p.165-183.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais,** Brasília: MEC/SEF, 1997.

MIRANDA, S. G. **A Pedagogia numa perspectiva socialista.** Presença Pedagógica, v.11, n. 66, p. 45-53, nov./dez. 2005.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**São Paulo: EPU, 1986.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOVA ESCOLA. **Ensinar bem é...saber planejar.**ed. n. 168. São Paulo: Editora Abril, dezembro de 2003.

NUNES, A. do R. C. **Sindicato e escola: a construção de uma relação orgânica a partir da natureza do trabalho docente.** Curitiba, 1998. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

PARANÁ. Câmara de Legislação e Normas. Processo N.º 675/99. Indicação N.º 007/99. **Regimento escolar.** Curitiba, 1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIMENTA, S. G. **A organização do trabalho na escola**. In: 6(11): 29-36; 1986.

PRAIS, M. de L. M. **Teorias críticas da relação escola-sociedade de classes: o princípio da contradição**. In: Administração Colegiada na Escola Pública. Campinas, SP: Papyrus, 1990, p.28-43.

ROSSA, L. **Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva, inclusiva e solidária**. In: Revista de educação da AEC. Brasília, n. 111, p.63-72, abr./jun. 1999.

SANTIAGO, A. R. F. **Projeto político – pedagógico e a organização curricular: desafios de um novo paradigma**. In: VEIGA, I. P. A. ; FONSECA, M. (Org). As dimensões do Projeto Político – Pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 141-173.

SAVLANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. In: ANDE Revista Assoc. Nac. de Ed. v.5, n.9. São Paulo: Cortez, 1985, p. 27 a 37.

SCHEIBE, L. **Formação e identidade do pedagogo no Brasil**. In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Instrução N.º 02/2004 - SUED**, de 27 de fevereiro de 2004, Curitiba, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino–aprendizagem e projeto educativo**. Cadernos pedagógicos do Libertad – 1, São Paulo: Libertad, v.1, p.27-52, 1995.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VÁSQUEZ, A. S. **A concepção da práxis em Marx**. In: VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Trad: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p.117-182.

VEIGA, I. P. A. **A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação – estudo introdutório**. In: OLIVEIRA, M. R. N. (Org). Didática, ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 79-98.

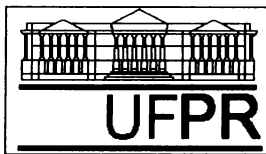
_____. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político - pedagógico**. In: VEIGA, I. P. A. ; RESENDE, L. M. G. (Orgs). Escola: um espaço do projeto político – pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 09 – 32.

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

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

WACHOWICZ, L. A. **O Método dialético na didática.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

**ANEXO 1 – CARTA DA ORIENTADORA ENCAMINHADA ÀS ESCOLAS
PESQUISADAS**



Curitiba, 17 de fevereiro de 2006.

Prezado(a) Diretor(a):

Pelo presente encaminho a aluna ANA CRISTINA ROCCON BRANCO, do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, que está em fase de abordagem de campo de sua monografia: “A Construção do Planejamento de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Crítica pelos Docentes e Pedagogos de 1ª à 4ª Séries do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino no Município de Araucária”.

Para tanto serão desenvolvidas pela respectiva aluna aplicações de questionários junto a docentes e pedagogos, e análise de conteúdo de documentos oficiais das escolas investigadas nesta Rede Municipal de Ensino, especificamente, Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e o Planejamento de Ensino-Aprendizagem de 2006.

Os objetivos previstos neste estudo são:

1. Fundamentar a construção do planejamento de ensino-aprendizagem como um relevante instrumento para nortear e redimensionar a prática pedagógica docente, resgatando tal construção como uma ação intencional e sistematizada.
2. Refletir sobre a função do pedagogo no sentido de subsidiar/fundamentar teórico-metodologicamente os docentes quanto à concepção de planejamento numa perspectiva progressista.

A acessibilidade aos dados necessários é fundamental para que a pesquisa obtenha os resultados pretendidos, e, portanto dirigimo-nos à V.Sª para enfatizar a importância das contribuições da Escola sob sua responsabilidade neste sentido.

Informamos, ainda, que procederemos ao encaminhamento de documento contendo os resultados alcançados após a conclusão das análises, aos espaços que contribuíram na fase de coleta de dados, a fim de garantir a socialização dos mesmos, o que está previsto para o segundo semestre de 2006.

Sendo o que se apresenta nesta oportunidade, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, colocando-nos à disposição para outros esclarecimentos (Fones 41-3666-0030 e 9611-9609).

Atenciosamente,



Profª Drª Sônia Guariza Miranda.

Docente e Orientadora da Monografia em Pauta.

Exmo(a) Sr(a)

DD. Diretor(a) da Escola

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIOS DOS PEDAGOGOS

Prezado (a) Pedagogo (a):

Venho por meio desta, solicitar a sua colaboração no sentido de participar como sujeito da pesquisa que estou realizando, respondendo o questionário em anexo. Este questionário tem como objetivo servir de instrumento de trabalho para a monografia que estou iniciando, intitulada “A Construção do Planejamento de Ensino – Aprendizagem na perspectiva histórico – crítica pelos docentes e pedagogos de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental da rede pública de ensino no município de Araucária”, para a obtenção de título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profª Dra.Sônia Guariza Miranda.

Acredito que como sujeito desta pesquisa você pode contribuir muito com seu conhecimento e vivência da prática pedagógica, revelando, assim, seu engajamento com ações que busquem a melhoria e a qualidade do ensino público.

Ao responder o questionário solicito que considere que:

- De acordo com a ética de pesquisa os questionários não serão identificados pelos respondentes, e as respostas deverão ser escritas em letra de forma.

- Será dado um tratamento fiel aos dados, os quais serão passíveis de interpretação por parte da pesquisadora.

- O termo “planejamento de ensino-aprendizagem” referido no questionário deve ser considerado como o planejamento para organizar o trabalho do docente em sala de aula.

- Prazo **necessário** para entrega: 25 de março de 2006.

- Condições de entrega: Retornar em envelope fechado, aos cuidados do(a) diretor(a).

Desde já agradeço, e conto com a sua colaboração.

Ana Cristina R. Branco

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1.0 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.

1.1 Qual o seu curso e nível de formação em Educação?

1.2 Qual o seu tempo de atuação na área da Educação? Especifique se trabalhou na rede particular e/ou pública, e o tempo respectivo.

1.3 Qual o seu tempo de atuação como pedagoga na rede municipal de Araucária?

1.4 Qual o número de padrões nos quais atua como pedagoga? Se atuar em mais de um, os padrões são no mesmo estabelecimento? Avalie os efeitos dessa situação na qualidade do seu trabalho.

1.5 Você participa de algum movimento social, sindicato ou é militante de algum partido? Especifique, e comente as relações desta atuação com sua formação permanente.

2.0. ASPECTOS ORGANIZATIVOS.

2.1. Comente criticamente as incumbências para os estabelecimentos de ensino previstas no artigo 12 da L.D.B. 9394/96.

“Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de”:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas – aula estabelecidas;
- IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII- informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

2.2. Como você avalia a orientação / exigência da SMED – Araucária em relação ao planejamento de ensino – aprendizagem? A proposta de formação continuada (assessoramentos) subsidia a construção do mesmo?

2.3 Ilma Passos Alencastro Veiga é uma autora nacionalmente reconhecida no tema Projeto Político-Pedagógico. Segundo ela: “(...), o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. (VEIGA, 1995, p. 12). A partir da citação acima, comente a realidade da escola onde atua e o papel do coletivo nesse processo.

2.7 Avalie qual das concepções de planejamento de ensino–aprendizagem discriminadas abaixo, se coaduna com a pedagogia histórico-crítica defendida como proposta de trabalho para o município de Araucária. Marque sua resposta e comente-a.

a) Planejamento elaborado por técnicos especializados em um determinado assunto sem considerar a globalidade, que estudam o problema e preparam alternativas para solucioná-los.

b) Planejamento que busque a democracia participativa em que o poder esteja realmente distribuído e em que os diversos segmentos da comunidade escolar se façam representar.

2.8 “O núcleo do trabalho docente é o ensino–aprendizagem”. (PIMENTA, 1986, p. 32). Avalie como os docentes da escola onde você atua compreendem e explicitam o pressuposto desta citação.

2.9 Partindo do pressuposto de SAVIANI (1986, p. 22) “O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta”, como você acha que poderia articular a construção do planejamento de ensino–aprendizagem para atender a esse pressuposto?

2.10 Você avalia que a organização destinada ao planejamento e hora-atividade, levando em conta tempo e infra-estrutura, é suficiente para a construção do mesmo? Justifique.

Bibliografia citada:

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. In: Ande 6 (11): 29-36, 1986.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. In: Ande 6 (11): 15 – 23, 1986.

_____. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo. In ANDE Revista Assoc. Nac. de Ed. V. 05, nº 9. São Paulo: Cortez, 1985, p. 27 a 37.**

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino - aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola – uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 11 - 36.

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIOS DOS DOCENTES

Prezado(a) Professor(a):

Venho por meio desta, solicitar a sua colaboração no sentido de participar como sujeito da pesquisa que estou realizando, respondendo o questionário em anexo. Este questionário tem como objetivo servir de instrumento de trabalho para a monografia que estou iniciando, intitulada “A Construção do Planejamento de Ensino – Aprendizagem na perspectiva histórico – crítica pelos docentes e pedagogos de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental da rede pública de ensino no município de Araucária”, para a obtenção de título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profª Dra.Sônia Guariza Miranda.

Acredito que como sujeito desta pesquisa você pode contribuir muito com seu conhecimento e vivência da prática pedagógica, revelando, assim, seu engajamento com ações que busquem a melhoria e a qualidade do ensino público.

Ao responder o questionário solicito que considere que:

- De acordo com a ética de pesquisa os questionários não serão identificados pelos respondentes, e as respostas deverão ser escritas em letra de forma.
- Será dado um tratamento fiel aos dados, os quais serão passíveis de interpretação por parte da pesquisadora.
- O termo “planejamento de ensino-aprendizagem” referido no questionário deve ser considerado como o planejamento para organizar o trabalho do docente em sala de aula.
- Prazo **necessário** para entrega: 25 de março de 2006.
- Condições de entrega: Retornar em envelope fechado, aos cuidados do(a) diretor(a).

Desde já agradeço, e conto com a sua colaboração.

Ana Cristina R. Branco.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1.0 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO DOCENTE.

Qual o seu curso e nível de formação em Educação?

1.2. Qual o seu tempo de atuação na área da Educação? Especifique se trabalhou na rede particular ou pública, e o tempo respectivo.

1.3. Qual o seu tempo de atuação na rede municipal de Araucária?

1.4. Qual o número de padrões nos quais atua? Se atuar em mais de um, os padrões são no mesmo estabelecimento? Avalie os efeitos dessa situação na qualidade do seu trabalho.

1.5. Você participa de algum movimento social, sindicato ou é militante de algum partido? Especifique, e comente as relações desta atuação com sua formação permanente.

2.0. ASPECTOS ORGANIZATIVOS.

2.1. Comente criticamente as incumbências para os docentes previstas no artigo 13 da L.D.B. 9394/96, levando em conta a realidade da escola onde atua.

“Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas – aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

2.2. Como você avalia a orientação / exigência da SMED – Araucária em relação ao planejamento de ensino – aprendizagem? A proposta de formação continuada (assessoramentos) subsidia a construção do mesmo?

2.3. Ilma Passos Alencastro Veiga é uma autora nacionalmente reconhecida no tema Projeto Político Pedagógico. Segundo ela: “(...), o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. (VEIGA, 1995, p. 12). A partir da citação acima, comente a realidade da escola onde atua e o papel do coletivo nesse processo.

2.4. Considerando que “o núcleo do trabalho docente é o ensino – aprendizagem” (PIMENTA, 1986, p. 32), quais os limites e possibilidades considerados por você no sentido de concretizar o planejamento de ensino – aprendizagem como uma atividade necessária, intencional e sistematizada que intervenha efetivamente na sua prática de sala de aula?

2.5. Considerando a citação de SAVIANI (1985 p. 28): “Eu diria que aqui reside a especialidade do pedagogo escolar. Como especialista em pedagogia escolar ele deve ter o domínio das formas através das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar tornando-se, pois, transmissível – assimilável na relação professor-aluno”, como você avalia o papel do pedagogo no sentido de articular/ subsidiar o docente na

2.9. Você avalia que a organização destinada ao planejamento e hora-atividade, levando em conta tempo e infra-estrutura, é suficiente para a construção do mesmo? Justifique.

Bibliografia citada:

BRASIL Ministério da Educação e Cultura, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **A organização do trabalho na escola**. In: *Ande* 6 (11): 29-36, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira**. In: *Ande* 6 (11): 15 – 23, 1986.

_____. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. In *ANDE Revista Assoc. Nac. de Ed.* V. 05, nº 9. São Paulo: Cortez, 1985, p. 27 a 37.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino - aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização .7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola – uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 11 - 36.