

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO
DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Rosangela Bitencourt Mariotto

Santa Maria

2008

**O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO
DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.**

por

Rosangela Bitencourt Mariotto

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação, área
Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau
de

Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2008.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.**

elaborada por
Rosangela Bitencourt Mariotto

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO ORGANIZADORA:

**Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan/UFSM
Presidente/Orientadora**

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz/UFSM

Prof. Dr. Clovis Renan Jacques Guterres/UFSM

**Profa. Ms. Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Suplente**

Santa Maria, janeiro de 2008.

“Há pelos menos duas razões que justificam a gestão democrática na escola. Primeira, a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. Nossa tradição comunitária é pequena. Cabe à escola também buscar criar um espírito comunitário (...) A escola faz parte do seu projeto de vida. Afinal de contas, passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela”. (Moacir Gadotti)

AGRADECIMENTOS

À professora Doris Pires Vargas Bolzan, minha orientadora, pela dedicação e disponibilidade em acompanhar o desenvolvimento deste estudo, contribuindo com a construção da pesquisa e sempre disposta a iluminar e apoiar minha trajetória acadêmica.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade com que aceitaram meu convite para avaliar o trabalho e dar suas contribuições.

Às professoras que foram sujeitos de pesquisa, por me receberem em seu espaço de trabalho e por compartilharem seu conhecimento pedagógico, acreditando na relevância das suas contribuições para a pesquisa.

Aos professores e colegas do Curso de Especialização em Gestão Educacional, pela troca de idéias, informações, como também pelo companheirismo e compartilhamento de conhecimento e experiências que contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho.

Às amigas, Cristiane, Dariane, Deise, Débora, Jocelaine, Letícia, Neoclesia, Noemi, Paula, Regina, Sharlene, Simoni e Silvana agradeço pela amizade, especialmente, pelo carinho e acolhimento que sempre recebi de vocês.

À minha família que mesmo distante sempre acreditou na minha capacidade, incentivando-me a estudar, auxiliando na superação das dificuldades e apoiando minhas decisões.

Ao meu namorado, Sidi, pelo seu amor e generosidade, um grande exemplo de superação e conquista para minha vida.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1. Apresentação/Justificativa.....	7
2. Referencial Teórico.....	10
2.1 Processo Formativo: a construção do conhecimento pedagógico em questão.....	10
2.2 Projeto Político-Pedagógico e Gestão Democrática: o que isso significa mesmo?.....	15
2.3 Organização do Trabalho Pedagógico: concepções e vivências.....	23
3. Desenho da Investigação.....	28
3.1 Questão de pesquisa/Temática.....	28
3.2 Objetivos.....	28
3.2.1 Objetivo Geral.....	28
3.2.2 Objetivos Específicos.....	28
3.3. Encaminhamentos metodológicos: uma abordagem qualitativa a partir da escuta, análise e reflexão.....	29
3.3. 1. Em busca dos achados.....	31
3.3.1.1. Questionário.....	31
3.3.1.2. A Entrevista: dialogando com os professores	32
3.3.1.3. Análise documental: um encontro com concepções.....	34
3.3.1.4. Sobre o contexto escolar.....	35
3.3.1.5. Sujeitos da pesquisa.....	36
4. Análise dos achados.....	38
4.1. Construção de conhecimento pedagógico: as idéias e as concepções das professoras.....	39
4.2 A assunção do papel de gestor e o Projeto Político-Pedagógico da escola.....	44
4.3 A organização do trabalho escolar: quem são os gestores?.....	50
5. Apontamentos Finais.....	54
6. REFERÊNCIAS	

1. APRESENTAÇÃO

Este estudo tem por finalidade a elaboração da monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Ao depararmos constantemente no contexto escolar com discursos de professores que colocam em dúvida a validade dos conhecimentos teórico/conceituais que compreendem a sua formação profissional, sentimo-nos instigadas a analisar e compreender tal inquietação, visto que estamos inseridas em um contexto acadêmico-formativo no qual estes conhecimentos apresentam-se como um dos principais elos sustentadores de nossa profissionalidade¹. De acordo com Cunha, no caso do trabalho docente,

(...) a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (1999, p. 216)

Nesse sentido, procuramos compreender as concepções de um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino fundamental de uma escola pública estadual, do município de Santa Maria/RS, acerca do conhecimento pedagógico que compreende a sua formação e atuação. Este estudo foi desenvolvido a partir da análise da explicitação dessas concepções por parte destes docentes, através de um questionário, como também de entrevistas semi-estruturadas.

Propusemo-nos, ainda, a estudar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a fim de conhecer a explicitação do conhecimento pedagógico presente neste referencial e a proposta de gestão escolar democrática dessa escola, elementos estes constituídos pelas concepções de homem, mundo, sociedade, refletidas no campo educacional.

¹Compreendemos profissionalidade nesse contexto a partir do conceito trazido por Gimeno *apud* Mizukami (2002, p. 178): “profissionalidade é tudo aquilo que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser na profissão. A esse conjunto acrescenta-se o estar na profissão”.

O conhecimento desse referencial também nos auxiliou na contextualização da temática em foco, visto que propiciou o estabelecimento de relações entre as concepções dos sujeitos, presentes no discurso pedagógico construído a partir da entrevista realizada, e a cultura instituída no contexto escolar pelo PPP.

A partir da Lei de Gestão Democrática do Ensino Público, também mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/9394/96, art. 3º, inciso VIII) no que se refere aos princípios e fins da educação nacional, como também em seu art. 14 que trata da definição das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, observamos que estas determinações legais vêm intervir diretamente na organização do trabalho pedagógico do professor no seu contexto profissional. Dessa forma, acreditamos que a conquista de um espaço sem hierarquias de poderes autoritários, apresenta-se como uma possibilidade de construção de uma cultura da escola² na qual todos possam discutir, refletir, problematizar, decidir, enfim, de desenvolver seu trabalho com transparência e diálogo, contando com o comprometimento do coletivo para o desenvolvimento do seu projeto educativo.

Nessa perspectiva, acreditamos que a implantação da gestão escolar democrática e participativa que prioriza o envolvimento de todos na tomada de decisões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, vem resgatar a valorização do ser professor no próprio contexto escolar. Além disso, ao propiciar espaços de reflexão sobre a ação de modo cooperativo e compartilhado, considerando os elementos constitutivos da docência, está se propondo o desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, a melhoria das práticas de ensino.

Assim, compreendemos que a partir do momento em que o professor tem a oportunidade de trabalhar em conjunto e com o apoio da comunidade escolar este se sente valorizado e motivado a envolver-se continuamente com os processos de transformações. Portanto, partimos do pressuposto que a construção de uma proposta de trabalho articulada entre professores, equipe diretiva e os outros componentes da comunidade escolar vem a contribuir com o trabalho da instituição globalmente, visto que implica comprometimento coletivo para o alcance de objetivos comuns.

²De acordo com Libâneo (2001) a cultura da escola compreende as práticas e situações escolares que envolvem, tanto características culturais dos alunos, quanto dos professores, as quais se encontram impregnadas de crenças, valores, saberes, referências, entre outros.

Nesse sentido, o estudo proposto compreendeu um diálogo com as professoras, sujeitos da pesquisa, a partir do qual ficou evidenciado o cotidiano destes docentes, a partir da organização do seu trabalho pedagógico dentro de uma cultura escolar. Vale salientar que nossas vivências, nesse contexto, durante o período de estágio³ vieram a contribuir com o estudo, na medida em que, nos sentimos “familiarizadas”, tanto com os sujeitos pesquisados, quanto com a realidade escolar como um todo. O contato com os discursos e as práticas desses professores, como também com a equipe diretiva, no cotidiano escolar, durante um ano letivo, constituiu-se na principal motivação para a escolha desta instituição para a realização dessa pesquisa.

Após apresentarmos a proposta desse estudo para a equipe diretiva da escola e o pedido de autorização para a pesquisa, procuramos contatar com as professoras que seriam entrevistadas, para as quais também explicamos a proposta, a fim de que todos entendessem os objetivos que tínhamos com o trabalho.

Com isso, solicitamos que os sujeitos respondessem, num primeiro momento, um questionário a partir do qual elaboramos as questões que serviram como tópicos-guia para a realização da entrevista. Durante este período realizamos também o estudo do PPP da escola. Vale salientarmos que o PPP, segundo a diretora da escola, passaria em breve por um processo de reformulação dado dois anos de vigência.

Para o registro desse estudo apresentamos primeiramente o referencial teórico que orientou e fundamentou a pesquisa, em forma de capítulos. Em seguida, sintetizamos o desenho da investigação, constituído pelas questões da pesquisa, pelos objetivos, pelas estratégias para a coleta de dados, como também pela apresentação dos sujeitos e do contexto que envolveu o estudo. Após, trazemos a análise dos achados realizada a partir da construção de categorias que proporcionaram o desenvolvimento de uma análise e compreensão minuciosa e aprofundada das questões em foco. Para finalizar, apresentamos alguns apontamentos conclusivos tecidos a partir do entrecruzamento das informações coletadas e conhecimentos apropriados durante a realização da investigação.

2. Referencial Teórico

³ O período de estágio refere-se ao estágio supervisionado do Curso de Pedagogia por mim realizado, nesta escola, durante o ano letivo de 2005.

2.1 Processo formativo: a construção do conhecimento pedagógico em questão

Ao procurarmos compreender as concepções que envolvem o conceito de conhecimento pedagógico, tendo como base os aportes teóricos que discutem acerca deste assunto, bem como os conceitos trazidos pelos professores em exercício profissional deparamo-nos com diferentes estudos, conceitualizações e reflexões.

Observamos que a maioria dos referenciais teóricos visa, de um modo geral, explicitar o redimensionamento das práticas pedagógicas a partir das ações e reflexões sobre estas ações no contexto escolar.

Os estudos de Shön (1992), Pacheco e Flores (1999), Nóvoa (1995), Mizukami (2002) e Bolzan (2002), são alguns dos autores que nos fazem pensar e discutir sobre a formação docente. Diante disso, procuramos trazer algumas reflexões destes teóricos, por acreditarmos na relevância dos seus referenciais para a pesquisa.

Nesse sentido, nos lançamos, num primeiro momento, a discutir especificamente o conceito de conhecimento pedagógico. Conforme Pacheco e Flores (1999) o termo *conhecimento* é uma palavra da filosofia que vem sendo adotada pela literatura relacionada às pesquisas educacionais. Assim, segundo estes autores, este termo tanto pode ser filosófico, ao envolver aspectos subjetivos e especulativos, quanto experimental, o que está relacionado ao senso comum, como também científico, quando é objetivo.

A partir dessa conceitualização, remetemo-nos a uma área específica do conhecimento, que neste caso compreende nosso processo formativo, ou seja, ao conhecimento pedagógico. Durante nossa formação inicial deparamo-nos com os conceitos-base que procuram fundamentar os saberes e fazeres acerca da prática pedagógica. Nesse sentido, podemos denominar o conhecimento estudado e produzido no Curso de Pedagogia de conhecimento pedagógico, compreendendo este como um conjunto de saberes que abarca tanto o saber-fazer quanto o saber teórico e conceitual (BOLZAN, 2002).

Em seguida, encontramos-nos no contexto escolar, espaço este onde o conhecimento pedagógico explicita-se através das ações e concepções sobre o ensinar e o aprender.

Nessa perspectiva, Pacheco e Flores ao referirem-se especificamente ao(s) conhecimento(s) do professor afirmam que

na prática, o que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se, por um lado, a um conhecimento que é resultado de um processo aquisitivo e, por outro lado, a um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre uma prática ou um modo de ação.(1999, p.15)

Isso, segundo estes autores, configura o saber ou saberes do professor, sendo este(s) permeado(s) pelo conhecimento objetivo e subjetivo marcado(s) pelas experiências pessoais, vivências e pelos contextos.

O conceito trazido por Bolzan também aponta nessa direção, pois segundo a autora

o conhecimento pedagógico é um tipo de conhecimento que se caracteriza pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino (estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores). (2002, p. 61-62)

Nesse sentido, vale referenciar também Marques (2006, p. 94) quando este autor situa a Pedagogia no paradigma da complexidade, pois segundo ele “a educação é fenômeno extremamente complexo, vivo, histórico e conjuntural. Não pode ela reduzir-se a campo passivo, terra de todos (...)”.

A partir desses conceitos observamos desde já a variedade de elementos que compreendem e direcionam a formação docente e, portanto, a necessidade de um olhar ampliado e contínuo acerca desse processo formativo. Isso significa compreender o professor num contexto de interação social, portanto, sociocultural, institucional e didático.

Diante dessas considerações, questionamo-nos: o que acontece com os professores que durante sua prática pedagógica renunciam, especialmente em seu discurso, as relações indicotomizáveis entre os conhecimentos teórico/conceituais e os

conhecimentos que envolvem os esquemas práticos do ensino? Quais as implicações disso no processo formativo dos professores, bem como na sua atuação profissional?

Acreditamos que analisar e compreender as formas de pensar e agir desses professores seja pertinente, visto que partimos do pressuposto que se torna importante buscar coerência entre o que a escola propõe em seu PPP, as ações pedagógicas na sala de aula e o que está presente nos discursos dos seus professores. Indo mais além, encontramos na gestão escolar democrática uma possibilidade de diálogo, de compartilhamento e reconstrução de conhecimentos, como também de co-responsabilidades, que se apresentam como eixos basilares para uma formação docente permanente.

Nesse contexto, vale destacar o conceito de formação trazido por Mizukami (2002, p. 175) que o compreende “(...) como um momento do processo de desenvolvimento profissional e tendo como ação essencial a articulação entre a dimensão pessoal e profissional e a dimensão coletiva do exercício docente (...)”. A partir dessa definição destacamos a forma complexa como esta autora trata a formação do professor, ao abranger as experiências pessoais, formativas e, especificamente, profissionais desse sujeito. Além disso, direciona nosso olhar para a relevância do trabalho compartilhado do professor no seu contexto profissional, que entendemos ser fundamental no desenvolvimento da professoralidade⁴.

Ao afirmarmos a relevância do trabalho coletivo e compartilhado no contexto educativo, nos reportamos tanto às relações interpessoais entre os componentes da comunidade escolar, quanto às ações empreendidas pelos docentes em conjunto, a fim de promover, tanto a formação integral de seus educandos, quanto a melhoria da realidade escolar como um todo, o que engloba também a formação em serviço dos educadores.

Essa perspectiva tem nos remetido continuamente à gestão escolar democrática, visto que esta parte de princípios indispensáveis para a efetivação de uma prática

⁴ “Entendemos a professoralidade (VILELA, 1996; OLIVEIRA 2003; BOLZAN e ISAIA 2005) como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente”. (BOLZAN, 2007, p.4)

pedagógica que exige um trabalho conjunto, articulado e com propósitos baseados em um consenso político e pedagógico dos quais todos os segmentos compartilham.

De acordo com Marques (2006) a gestão democrática da escola implica entendimento compartilhado no que diz respeito à organização e encaminhamentos administrativos, atentando para as relações de poderes, tanto internos quanto externos presentes na cultura organizacional da escola. O referido autor, na mesma obra, salienta ainda que, tal organicidade encontra-se permeada pela “(...) infra-estrutura de recursos e controles e de como se vão relacionar a gestão da organização como tal, a dinâmica das relações interpessoais e a produção/circulação dos saberes e dos bens produzidos” (p.107).

As referidas palavras retomam um elemento importante do nosso estudo, visto que procurarmos compreender o conhecimento pedagógico dos professores, considerando a proposta de gestão escolar democrática presente no projeto educativo da escola onde atuam. Acreditamos na reciprocidade entre ambas, ou seja, na construção e [re]construção de conhecimentos baseada no compartilhamento de idéias, concepções e experiências, como também na co-responsabilidade, na participação de todos, entre outros elementos que compõem os princípios da gestão escolar democrática. Estes princípios, ao fazerem parte da prática pedagógica, constituem-se em subsídios para uma formação permanente e significativa, portanto, sujeita à crítica, às reflexões, aos confrontos, aos estudos, enfim, às situações e às proposições que apontam, evidentemente, para o desenvolvimento da escola como um todo.

Como indica Marcelo Garcia (*apud* Mizukami, 2002, p. 176) “(...) o desenvolvimento profissional tem a haver com o desenvolvimento da escola (...) escola como *unidade básica de mudança e formação* (...)”. Para tanto, torna-se necessário para o desenvolvimento dessa formação a “existência de liderança instrucional entre os professores, a existência de uma cultura de colaboração e, em terceiro lugar, a existência de uma gestão democrática e participativa (...)”.

Sob a ótica de Schön, parafraseado por Mizukami (2002, p. 177),

para se considerar o conhecimento teórico/prático como instrumento/objeto do processo de reflexão é necessário que este seja parte significativa dos esquemas de pensamento ativados pelo sujeito ao fazer a leitura da realidade em que atua e ao organizar sua experiência.

Assim, a partir do diálogo que estabelecemos com os professores em serviço, o qual implica necessariamente uma reflexão acerca dos seus saberes e fazeres que constituem sua prática pedagógica cotidiana, deparamo-nos com os esquemas teórico/conceituais, como também com os de ordem prática, que se apresentam para eles portadores de sentido e significado.

Nessa perspectiva, vale mencionarmos os estudos de Marcelo Garcia (*apud* Mizukami, 2002, p. 181) acerca da aprendizagem dos adultos. De acordo com as pesquisas realizadas por este autor “para o adulto, é mais importante a aprendizagem que considera os problemas identificados no seu dia-a-dia do que a aprendizagem de conteúdo”. Diante disso, podemos questionar: não estaria aqui uma das razões pelas quais os professores desvalorizam os conhecimentos teóricos que compreendem sua formação inicial?

Como já dito anteriormente, temos nos deparado especialmente no contexto escolar, com professores que atribuem todo o potencial de aprendizagem docente a sua prática pedagógica cotidiana, passando a desconsiderar os conhecimentos teorizados nos cursos acadêmicos, bem como nos livros, dentre outros meios. A postura destes professores evidencia uma compreensão equivocada acerca da teoria, que segundo Goergen, citado por Guterres, (*apud* RAYS, 1999, p. 39-40) “deveria significar um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la”.

Guterres (*Ibid*, p. 40) ao tratar da Pedagogia como ciência prática continua esta discussão ao pontuar que “este processo, portanto, de produção do conhecimento pedagógico assegura a Pedagogia à construção de referenciais onde a relação entre teoria e prática são pensadas a partir de uma dinâmica interativa e não a partir de uma determinação externa”.

Nesse sentido, vale trazer as palavras de Marques (2006, p. 95) ao ressaltar que

em sua primeira e fundamental tarefa de vincular as práticas educativas a uma sólida condução teórica, incube à Pedagogia dar unidade e coerência a um discurso processual comum, em que se intercomuniquem as ciências empíricas

e as bases racionais em que se assentam os elementos cognitivo-instrumentais e os elementos práticos, normativos, emancipatórios e estéticos da cultura e do processo amplo da linguagem isenta de coações (...).

A partir desses pressupostos e considerações acerca da formação docente que nos lançamos no processo de reflexão e busca da compreensão do ser professor no contexto escolar. Acreditamos que trabalhar com as concepções de professores sobre o seu trabalho pedagógico implica descobrir os significados/significações atribuídos por eles a sua formação e atuação profissional. Portanto, analisar as implicações desses significados no seu exercício profissional possibilita-nos repensarmos, tanto a formação desses educadores, quanto a cultura escolar, apontando para uma nova epistemologia da prática pedagógica e, conseqüentemente, a construção da docência.

2.2 Projeto Político-Pedagógico e Gestão Democrática: o que isso significa mesmo?

À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar. (...) O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. (...) Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores. (SHÖN *apud* NÓVOA, p. 87-91, 1992)

Essa reflexão de Shön nos faz pensar na prática pedagógica do professor num sentido amplo e complexo, ou seja, abrangendo todas as dimensões que envolvem a vida da escola. Isso significa dizer também pensar, tanto nos aspectos que compreendem o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, quanto nos aspectos organizacionais da escola. Além disso, não se pode esquecer do papel assumido pelas políticas públicas (visão macrossistêmica) no que tange ao sistema educacional brasileiro e a repercussão destas nos contextos escolares (visão microssistêmica).

Nesse sentido, reportamo-nos ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), compreendendo-o como a própria organização do trabalho pedagógico da escola

(VEIGA, 1995). Entendemos que este serve, desde que construído com a participação de todos os membros que compõem a comunidade escolar e atribuído seu real sentido e significado para aquele contexto, como um referencial para a prática dos professores-gestores⁵, na medida em que venha a explicitar as concepções dos educadores acerca da educação, e a repercussão destas idéias na estrutura organizacional da escola, isto é, na sua infra-estrutura e estrutura⁶.

Conforme Libâneo (2006, p. 178) “o projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. Isso propicia a criação de uma unidade escolar, ou seja, a construção de espaços-tempos nos quais seus integrantes possuem a autonomia para organizarem-se tanto pedagogicamente quanto administrativamente. Além disso, tem-se a oportunidade de construir sua proposta pedagógica, circunstanciada pelas peculiaridades, anseios e perspectivas que compreendem a realidade dos seus educandos.

Entendemos também que o PPP possibilita repensar as práticas pedagógicas, as concepções sobre educação, currículo, ensino, aprendizagem, entre outros elementos que constituem o trabalho pedagógico do professor.

Nesse contexto, vale mencionarmos o estudo de Bronfenbrenner apud Krebs (1995) quando este teórico propõe uma nova abordagem acerca do desenvolvimento dos indivíduos. Para ele, esta abordagem leva em conta a pessoa em desenvolvimento e o ambiente onde esta se encontra inserida. Assim, “o microsistema oferece a primeira oportunidade de delinear-se um esboço para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo”. Enquanto que o “(...) macrosistema se manifesta na continuidade de formas e conteúdos encontrados em toda a extensão da cultura”. (Ibid, p. 113-115).

⁵ Optamos por esta terminologia a fim de reforçar a concepção que temos de que todos os professores são gestores, na medida em que participam da organização do trabalho pedagógico da escola, como por exemplo, na construção e (re) construção do PPP.

⁶ Compreendemos infra-estrutura diretamente relacionada com as condições materiais; de sobrevivência da escola. Enquanto que a estrutura diz respeito às relações entre grupos de pessoas, bem como o sistema político e burocrático que envolve os contextos educacionais. Vale destacar também que existe o termo supra-estrutura, este compreende as instituições e mecanismos “fazedores” de nossa cabeça, como por exemplo, Escola, Família, Igreja, Mídia, entre outras.

Apresentamos esse referencial sobre o desenvolvimento humano de Bronfenbrenner a fim de estabelecer um paralelo com a inserção da reflexão micro e macrossistêmica na elaboração do projeto educativo da escola. Isso nos faz pensar na especificidade de cada projeto educativo das instituições de ensino e, ao mesmo tempo, na influência das políticas públicas nesses projetos. Sendo assim, reportamo-nos para o ser professor, questionando: como os professores estão lidando com as questões internas e externas no próprio contexto escolar? Qual o sentido e o significado do PPP de cada escola diante das influências externas?

Temos observado uma cultura de passividade, especialmente por grande parte dos professores, diante das políticas públicas relacionadas à educação brasileira. Cultura esta que, muitas vezes, não tem se apropriado de uma visão crítico-reflexiva, transparecendo certa imobilidade diante do que vem sendo determinado pelo poder nacional e cada vez mais pelas políticas internacionais. Assim, parece-nos que as determinações advindas do poder central devem ser aceitas independente dos princípios das pessoas, e do poder de argumentação destas.

Com isso, voltamos a nos questionar: não estamos regredindo a uma política ditatorial? Será que pelo fato de algumas pessoas submeterem-se a determinadas propostas, programas, entre outros, dos governos, todos também deverão aceitar? Pois, muitos argumentam: está aí! Temos que aceitar! Não adianta correr contra a maré! Isso faz parte da evolução! Então, nos questionamos mais uma vez: é esse o sujeito que queremos formar? Podemos ser tão demagogos a ponto de explicitar nos projetos educativos o jargão: procuramos formar cidadãos críticos e reflexivos? O que é ser cidadão? Em que medida somos cidadãos?

Diante dessas indagações e por que não indignações e também já considerados jargões, é que gostaríamos de refletir acerca do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Sabemos que a construção do PPP é obrigatória. Encontramos tal obrigatoriedade explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/96). Observamos que o PPP, neste referencial, está relacionado diretamente com a construção da autonomia escolar, mesmo que relativa dado a influências das políticas internas e externas.

Conforme Gadotti (1994, p. 2),

a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é portanto, uma exigência do seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade dos membros da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais (...) Há pelo menos duas razões que justificam a gestão democrática da escola. Primeira, a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. Nossa tradição comunitária é pequena. Cabe à escola também buscar criar um espírito comunitário (...). O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem, quando o conteúdo é significativo para ele. E, para tornar-se sujeito da sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola. A escola faz parte do seu projeto de vida. Afinal de contas, passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela.

Nessa perspectiva, consideramos importante compreender quais os pressupostos que estão por detrás da obrigatoriedade da construção do Projeto Político-Pedagógico.

Conforme Girardi (apud Marques, 2006, p. 100)

cumprir, no entanto, alertar que não se trata de adotar a ótica neoliberal, que supõe suficientes a descentralização administrativa e a autonomia de gestão por parte das unidades escolares entregues a si mesmas, sem que a elas se dêem as condições efetivas de elaboração de seu projeto pedagógico, da gestão administrativa e financeira, da responsabilidade de decisões e de remuneração de seus profissionais segundo os critérios da proposta pedagógica.

Ao partimos da fala desse autor observamos desde já a relação estabelecida por ele entre os princípios da gestão democrática, que permeiam a determinação legal para a elaboração do PPP, e a política neoliberal proposta pelos países desenvolvidos/industrializados. Esse encontro de princípios e propostas tem preocupado alguns teóricos, visto que estes sabem das intenções meramente capitalista-mercado-lógicas do sistema neoliberal. Assim, expressões do tipo: autonomia administrativo-financeira das escolas, municipalização do ensino, descentralização, entre outras, são encontrados principalmente nos discursos neoliberais, colocando-nos a pensar acerca do real sentido e significado dessas idéias, em princípio democratizantes, dentro da lógica de mercado.

Somam-se a isso as políticas educacionais advindas dos acordos internacionais, como o documento Educação para Todos: O Compromisso de Dakar (Jomtien/Tailândia, 2000) e o Relatório Jacques Delors: Educação – um tesouro a descobrir (UNESCO,1996), ambos apoiados pelo Ministério da Educação e do Desporto do nosso país.

O Relatório Jacques Delors surge a partir do Compromisso de Dakar, tendo como propósito o fortalecimento da política de educação para todos, para o advento de uma sociedade mais humana e justa no século XXI, destacando inclusive quatro pilares que servem de base epistemológica para um novo conceito de educação, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a viver juntos; aprender a fazer e aprender a ser⁷.

Já, o documento Educação para Todos foi construído a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 2000), no qual todos os países assumiram compromissos com o intuito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, erradicando o analfabetismo e universalização do acesso à escola básica, especialmente na infância.

Com isso, nos chama atenção o fato de muitos professores desconhecem esses documentos, tidos como referenciais pelas políticas educacionais brasileiras. Mais ainda, a presença de muitos termos em seus textos como, por exemplo, universalização do acesso, qualidade da educação, desenvolvimento sustentável, educação permanente, aprender a aprender, entre outros, que, à primeira vista, nos encantam.

Como bem coloca Duarte

é nesse quadro de luta intensa do capitalismo [...processo de mundialização do capital e de difusão , na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós modernismo e o pós estruturalismo] por sua perpetuação, que o lema aprender a aprender é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (2001, p. 30)

⁷ Aprender a conhecer significa dominar os instrumentos do conhecimento, como um meio e uma finalidade da vida (aprender a aprender); aprender a fazer refere-se em especial à formação profissional, ou seja, utilização dos conhecimentos na prática (desenvolvimento de competências); aprender a viver juntos implica respeitar o outro, participar em projetos comuns, aprender a gerir conflitos, dentre outras atitudes; e aprender a ser a fim de desenvolver sua personalidade, autonomia, responsabilidade, dentre outras potencialidades dos indivíduos. (Relatório DELORS, 1998)

Nesse sentido, este autor continua

(...) trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação de capacidade adaptativa dos indivíduos (...) a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea (...) No contexto da luta atualmente travada pelo capitalismo para sua perpetuação, a educação desempenha um importante papel, que pode ser caracterizado por dois pontos: um seria o de que se torna necessária, como diz Luis Carlos de Freitas (1995, p.26), a 'preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração'; o outro seria o de que o discurso sobre a educação ocupa um lugar cada vez mais destacado no plano ideológico (Ibid, p. 42).

Nesse contexto, deparamo-nos com a obrigatoriedade de elaboração do PPP pelas escolas. Como muitos sabem, esta determinação provocou um “mal-estar” generalizado entre os docentes, dado os prazos nos quais as instituições tiveram para sua construção; o fato da maioria dos professores nunca ter colocado no papel a organização do seu trabalho pedagógico com base em um referencial teórico; pela dificuldade de conseguir a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, a falta de uma preparação política da equipe diretiva para mobilizar os professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar para discussão e análise acerca de sua validade ou não para o seu contexto escolar; enfim foram muitas as manifestações por parte, principalmente, das equipes diretivas das escolas perante o estabelecimento desta obrigatoriedade.

Esse contexto de turbulência provocou a produção de muitos materiais escritos sobre a importância do PPP nas escolas, além disso, muitos seminários, encontros, fóruns, palestras, foram organizados para discussão com equipes diretivas e professores atuantes em sala de aula.

Um dos argumentos mais fortes acerca da validade deste referencial nos contextos escolares refere-se, principalmente, à autonomia atribuída para a escola a fim de ela mesma construir seu projeto educativo, bem como administrar seus recursos financeiros.

Conforme Castro Neves

o projeto pedagógico é um instrumento de trabalho que ilumina princípios filosóficos, define políticas, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, racionaliza e define ações, dá voz aos atores educacionais, otimiza recursos materiais e financeiros, facilita a continuidade administrativa, mobiliza diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação. (1995, p. 112)

A partir da conscientização da necessidade e relevância do PPP para cada comunidade escolar, observamos que a sua obrigatoriedade passa a ser vista com outros olhos por parte de algumas escolas, ou seja, como uma oportunidade para os docentes, juntamente com os alunos e a sua comunidade mais próxima, explicitarem suas concepções sobre educação, ensino, aprendizagem, portanto, construirão a escola que acreditam ser necessária na sociedade onde vivem. Entretanto, encontramos também outras instituições de ensino que se sentem ainda cumprindo uma determinação legal ao elaborarem o seu PPP⁸.

Temos observado nos Projetos Político-Pedagógicos de algumas escolas algumas reflexões sobre a realidade do nosso país, a partir das quais as escolas procuram contextualizar sua proposta pedagógica e, até mesmo, justificá-la. Entretanto, verificamos que as considerações trazidas nesse panorama evidenciam certa conformidade com o que está posto. Dessa forma, parece que os indivíduos em formação devem dar conta dessas determinações a fim de adaptarem-se ao contexto onde estão inseridos e, assim, dentro desta lógica, continuar promovendo o crescimento sócio-econômico do país.

Deparamo-nos também com instituições de ensino que não se preocupam com as questões sociais, culturais, políticas e econômicas que configuram a sociedade brasileira. Sendo assim, restringem-se às especificidades da sua realidade escolar, compreendendo-a como uma parte separada das outras instâncias e totalmente responsável pelo que acontece nela. Nessas escolas, podemos encontrar uma constante culpabilização entre os professores, como também sobre os alunos, os pais, os funcionários e a comunidade mais próxima.

⁸ Vale lembrar que existem escolas que pagam para outras pessoas construir o seu PPP. Além disso, este referencial passa a ser tido como um documento, “a sete chaves”, e alheio às atividades desenvolvidas pelos docentes, servindo apenas para atender uma formalidade burocrática.

Nessa perspectiva, vale resgatar as palavras de Vieira ao destacar que (2004, p. 16) “rejeitando qualquer forma de coletivismo e qualquer intervenção do estado na vida econômica, a ideologia neoliberal colocou o indivíduo como senhor soberano das decisões (...)”. Assim, observamos desde já a incoerência entre a proposta de gestão democrática e a ideologia neoliberal. “Para o neoliberalismo o fundamental é a liberdade de mercado e não a democracia”. (Ibid, p. 17)

Quanto a educação escolar, Vieira refere-se à expressão cultura avaliativa que

atribui à competência dos professores o sucesso da educação. Isto isenta o modelo econômico e social, os governos e o sistema educacional pelo problemas educacionais. Não é difícil depreender-se desta argumentação que o problema da educação não é de falta de recursos mas de aplicações incorretas de verbas, desperdícios e má formação do professorado. Desta forma, docentes e escolas são desqualificados quanto ao seu poder de decisão sobre a política da educação, que deve ser traçada por quem tenha ‘competência’: os homens de negócio e seus gerentes (intelectuais convertidos). (Ibid, p. 22)

De acordo com Castro Neves (1995, p. 49) “(...) o projeto pedagógico, além de atender às necessidades e às características específicas dos alunos, da escola e da comunidade local, insere-se na totalidade dos sistemas municipal, estadual e nacional (...)”. Para esta mesma autora, essa é uma das principais características do PPP, visto que contribui para a construção de uma noção de totalidade acerca das ações empreendidas pela escola.

Diante dessas considerações, retomando ainda ao título deste capítulo cabe nos perguntarmos acerca do real sentido e significado do Projeto Político-Pedagógico, considerando a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001). Dado que sabemos da existência de muitas pesquisas realizadas nos contextos escolares que demonstram desconsideração em relação à construção e dinamização dos seus projetos educativos.

Partimos do pressuposto de que apesar dos diferentes “jogos de interesses”, sejam eles de ordem política, econômica, social e/ou cultural, que podem estar por detrás das determinações legais sobre o PPP, este pode servir para propor transformações. E, falamos em transformação no sentido pleno da palavra, pois não se trata de mudanças, visto que estas são inevitáveis, pois fazem parte da dinâmica social.

Já, as transformações visam basicamente problematizar o que está posto, a fim de construir novas bases ou formas para a efetivação de determinados propósitos.

Nesse sentido, o PPP deixa de ser visto, principalmente, pelos professores como mais um veículo de controle das práticas pedagógicas, configurando-se em mais um instrumento de luta contra práticas autoritárias provenientes das instâncias superiores. Cabe, então, mostrarmos à comunidade escolar o poder que ela tem nas mãos e incentivá-la a construir um novo sentido e significado para o seu projeto educativo, considerando os princípios da gestão democrática.

2.3 Organização do Trabalho Pedagógico: concepções e vivências

Partindo do entendimento que temos acerca do trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito ao conhecimento pedagógico apropriado pelos professores ao longo do seu processo formativo, lançamo-nos a compreender como docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental explicitam suas concepções sobre os saberes e fazeres que envolvem sua prática pedagógica. A fim de contextualizar essa investigação, levamos em consideração as circunstâncias nas quais acontece a organização e o gerenciamento do trabalho pedagógico destes docentes. Isso implicou em analisarmos também o projeto educativo da escola onde atuam, conseqüentemente compreender as concepções e políticas públicas que permeiam este referencial.

Assim, considerando o trabalho pedagógico como aquele desenvolvido no ambiente escolar, na direção da qualidade do ensino, instigamo-nos a compreender como as professoras pesquisadas organizam sua prática e o que levam em consideração nesse planejamento: que concepções, que referenciais, que pressupostos, que valores, que ideologia, enfim, elementos inerentes ao ato educativo. Desse modo, procuramos analisar as relações existentes entre seus saberes e seus fazeres no contexto escolar.

Entendemos que esta análise microssistêmica da gestão escolar possibilita-nos inevitavelmente estabelecer relações com a estrutura macrossistêmica da gestão

educacional brasileira. Isso vem nos aproximar de discussões que emergem diretamente do contexto escolar imbricadas pela cultura mais ampla.

Observamos que na medida em que convidamos os professores a refletir acerca do seu trabalho pedagógico, estes se dão conta da complexidade que envolve a sua atuação docente. Por conseguinte, trazem concepções e vivências tanto da sua formação inicial quanto de outros contextos que consideram também formativos, como o escolar, os cursos que se destinam à formação continuada, entre outros.

Como constata Brito (sem ano, p.5),

evidentemente, existem por um lado, rotinas que são socializadas e incorporadas às práticas. Mas, por outro lado, percebemos que os/as professores/as são capazes de produzir saberes originais, diante das solicitações da prática, tendo como referência o cabedal de conhecimentos profissionais adquiridos no processo de formação inicial e os diferentes saberes assimilados no transcurso da vida pessoal e profissional.

Desse modo, defrontamo-nos com professores que acabam distanciando seus saberes e fazeres do aporte teórico-epistemológico que também configuram sua profissionalidade. A partir da sua experiência passam a conferir à prática todo o potencial de aprendizagem da docência, atribuindo à teoria a qualidade de um discurso vazio, idealista, dentre outras denominações depreciativas.

Em contrapartida a essa realidade, ao tecer algumas considerações acerca do conceito “professor reflexivo” na obra *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*⁹, Pimenta retoma o papel da teoria na formação dos professores, ao ressaltar que a

⁹Nesta obra a autora faz uma análise crítica e contextualiza do conceito de professor reflexivo, a fim de propor a superação dos limites deste conceito, concebendo-o como um conceito político-epistemológico que precisa do olhar atento das políticas públicas para sua construção. “Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. Discurso que se reveste de inovação, porque se apropria da contribuição de autores estrangeiros contemporâneos e dos termos novos que decorrem de suas teorias. No entanto, ignoram ou mesmo descartam a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, tem sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares”. (PIMENTA, p. 47)

(...) teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreendermos os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem. (2006, p. 26)

Diante disso, sentimo-nos instigadas a buscar uma proposta de reflexão que possa utilizar-se do que se tem atualmente como referencial para a gestão escolar e educacional, considerando o contexto mais amplo, compreendendo o trabalho pedagógico como uma oportunidade de qualificação profissional.

Pérez/Gómez, tendo como base as idéias de Habermas (1992, apud PIMENTA, 2006, p. 24) destaca que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda de desconsideração do contexto em que ele está inserido.

De acordo com Giroux (apud PIMENTA, 2006, p.25) “a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”. Não podemos esquecer que as ações, pensamentos e conhecimentos são produtos de contextos sociais e históricos.

Nesse sentido, os estudos relacionados às políticas públicas educacionais nos transportam para uma análise mais contextualizada, portanto, histórica, situacional, panorâmica, sobre a realidade educacional como um todo. Isso tem nos ajudado a perceber os reflexos dessa estrutura mais ampla nos contextos escolares, mais especificamente nas ações e concepções dos professores. Propondo, dessa forma, a superação de uma visão fragmentada do real, que tem provocado o surgimento de pesquisas superficiais, por vezes, imediatistas e com o intuito de estender toda a culpa pelo fracasso escolar aos professores.

Assim, concordamos com Pimenta (apud BRITO, sem ano, p.3) quando esta autora argumenta que

a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano de sala de aula requerem, além de atitude reflexiva o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implicaria na análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Ao buscar a tomada de consciência das suas condições sociais de trabalho o professor depara-se com barreiras que dificultam a realização das suas mudanças e transformações. Nesse sentido, estas dificuldades o ajudam a perder a ingenuidade e o conformismo, posturas estas que, segundo Cunha (1999, p. 223), entendem “(...) que o trabalho docente pode ser definido apenas no âmbito das teorias pedagógicas”. Logo, para esta autora “a compreensão da macro-estrutura de poder, definidora das políticas públicas para o país deve, acima de tudo, nos instrumentalizar para a resistência e para preencher os espaços de contradição”.

Vale destacar ainda, as palavras de Cunha quando esta autora estabelece uma relação entre os conhecimentos teóricos que compreendem a formação do professor e a cultura¹⁰ na qual estes saberes são produzidos. Segundo ela,

(...) a teoria, como contribuição da pesquisa e da reflexão, é sempre potencialmente útil quando não seja entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor, desde que este tenha possibilidade de fazer um jogo com sua própria luz. A relação entre a teoria acumulada e o aprendiz é atravessada por um elemento fundamental, nem sempre facilmente percebido pelo professor, que é a cultura. (apud RAYS, 1999, p. 218)

Ao depararmos com estas considerações percebemos que esta visão aplicacionista da teoria à prática se faz muito presente nas concepções dos professores, de um modo geral. Sendo assim, o elemento cultura perde seu lugar ao ser atravessado pela imposição da teoria que ao ser desligada do seu contexto de

¹⁰Compreendemos cultura como um contexto imbricado pelos mecanismos de poder, como planos, regras, orientações que comandam, determinam condutas, configurando as práticas educativas. (CUNHA, 1999)

produção não consegue dar conta da proposta de trabalho do professor. Diante disso, a teoria passa a ser desvalorizada, visto que não atendeu aos propósitos estabelecidos.

Portanto, os saberes constitutivos da profissionalidade docente implicam o desenvolvimento de uma consciência crítica, a partir da compreensão da cultura mais ampla e conhecimento dos elementos que constituem os processos de construção da docência. Estas são as bases sobre as quais acreditamos que os professores desenvolverão sua aprendizagem docente, numa perspectiva emancipatória da profissão.

3. Desenho da Investigação

Nesse capítulo trataremos do desenho da investigação do estudo, definindo as questões de pesquisa, objetivos e a abordagem metodológica adotada.

3.1 Questão de Pesquisa /Temática

Quais as concepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do Conhecimento Pedagógico?

Quais as relações entre as concepções desses sujeitos e a gestão do seu trabalho pedagógico na escola na qual atuam?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo geral

Compreender as concepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do conhecimento pedagógico, considerando o Projeto Político-Pedagógico da instituição na qual atuam.

3.2.2 Objetivos específicos

- Analisar como os professores explicitam suas concepções sobre os conhecimentos pedagógicos, construídos durante o seu processo formativo.
- Identificar os conhecimentos pedagógicos que compõem a formação dos professores dos Anos Iniciais.
- Relacionar as concepções dos professores acerca do conhecimento pedagógico com aquelas que estão no Projeto Político-Pedagógico da escola.

3.3 Encaminhamentos Metodológicos: uma abordagem qualitativa a partir da escuta, análise e reflexão.

Para a realização desse estudo adotamos uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, visto que nos lançamos a trabalhar com concepções de professores, dentro da complexa realidade escolar, na qual muitas vezes os fenômenos, como também as idéias, conceitos e valores dos sujeitos inseridos nesse contexto, não se encontram explícitos diante do pesquisador (ANDRÉ & LÜDKE, 1986). Nessa perspectiva, temos possibilidade de adentrar nesse contexto social e cultural, a fim de compreendermos de uma forma mais aprofundada os significados construídos pelos professores acerca da práxis pedagógica ao longo do seu processo formativo e do exercício profissional.

Esse processo de investigação pode ser caracterizado, de um modo mais geral, como uma pesquisa social, pois se aventura em um contexto escolar, essencialmente social. De acordo com Gil (1999, p.42) este tipo de estudo utiliza-se da metodologia científica para o alcance de novos saberes no campo da realidade social, na qual encontramos “todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais”.

As considerações tecidas por Bolzan (2001, p. 99), baseadas em Wertsch (1998), acerca do estudo sociocultural também reforçam o caráter social, político e cultural desse trabalho, especialmente, quando a autora refere-se ao fato de que “(...) essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade, sem, no entanto enfatizar uma análise psicológica dos achados”.

Nesse sentido, sabemos que as relações estabelecidas no contexto escolar, obviamente sócio-político-culturais, compreendem crenças, valores, atitudes e hábitos que precisam ser considerados na pesquisa em educação. Logo, para nos aproximarmos destas questões torna-se necessário romper com os obstáculos que dificultam ou limitam a pesquisa no contexto educacional. Assim, por exemplo, compreendemos que a negociação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa apresenta-se como essencial, à medida que se estabelecem responsabilidades e acordos, a fim de buscarmos uma relação propícia para a investigação. De acordo com

Bolzan (2002, p.72), o ambiente no qual transcorrerá o estudo também precisa ser considerado, pois “(...) a fala está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais”.

Nessa perspectiva, tendo como foco de análise as concepções dos professores dos Anos Iniciais acerca do conhecimento pedagógico, escolhemos uma abordagem de estudo qualitativa, por conseguinte uma metodologia que comporta a escuta, a observação, a reflexão e análise, centrando-se, especialmente, no diálogo entre o pesquisador e os sujeitos participantes do estudo.

Caracterizamos esse estudo também, como um estudo de caso do tipo etnográfico visto que seu foco de análise compreende um grupo determinado de pessoas, bem como uma realidade com características particulares. ANDRÉ (1995, p. 31) ao apresentar a especificidade desse tipo de estudo salienta que

o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Outro aspecto que consideramos importante de ser rememorado no desenho dessa investigação refere-se ao caráter ideológico que compreende essa pesquisa, na medida em que abarca a visão de mundo tanto do pesquisador quanto do seu campo de estudo. Minayo (1994, pp.14-15) reforça essa especificidade da pesquisa de cunho social, qualitativa, quando afirma que ela é

(...) intrínseca e extrínsecamente ideológica. Ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. (...) Trata-se de uma condição da pesquisa que deve ser incorporada como critério de realidade e busca de objetivação.

Assim, a partir dessa abordagem de estudo e diante, principalmente, do detalhamento de suas especificidades, estamos cientes de que esta nos possibilita fazer aproximações acerca dos sentidos e significados que constituem nosso foco de

análise, visto que compreende “a suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade” (Ibid, p. 15).

É com base nesses pressupostos metodológicos que buscamos o desenvolvimento do estudo em questão, sem deixar de referendar também, paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, os aportes teóricos que evidenciam e justificam nossas reflexões, discussões e problematizações.

A seguir, apresentamos algumas considerações a respeito dos instrumentos que foram utilizados em nossa interação com os sujeitos da pesquisa, a partir da abordagem escolhida. Acreditamos que os questionários e as entrevistas, bem como a análise documental (PPP), constituíram-se em procedimentos coerentes para o desenvolvimento desse trabalho.

3.3. 1 Em busca dos achados

3.3.1.1 Questionário

A fim de mapear as questões que comporiam o roteiro da entrevista semi-estruturada elaboramos algumas questões com o intuito de obter de uma forma mais imediata algumas informações prévias sobre os sujeitos pesquisados. As questões elaboradas para esta coleta estavam relacionadas à formação específica dos sujeitos entrevistados; às funções exercidas por eles no contexto escolar; à organização do seu trabalho pedagógico; às relações de trabalho estabelecidas entre eles e a equipe diretiva, o Projeto Político-Pedagógico da escola, como também acerca do que eles pensam sobre a gestão escolar.

A partir desse mapeamento elaboramos, então, a entrevista semi-estruturada. Esse procedimento possibilitou-nos enfocarmos para questões que consideramos necessitarem de maior atenção, aprofundamento e esclarecimentos. Dessa forma, acreditamos que conseguimos aproveitar bem o tempo disponibilizado pelos professores para o diálogo proposto.

3.3.1.2 A Entrevista: um contato com o discurso dos professores

A entrevista marca um momento de interação direta entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, sendo muito utilizada em pesquisas de cunho social. Conforme Laville & Dionne (1999) esse tipo de procedimento permite que os sujeitos pesquisados tenham maior liberdade para responder as questões e, desse modo, podem trazer no seu discurso o seu modo de pensar e agir, bem como seus valores, suas vivências, entre outros aspectos.

Observamos durante a realização da coleta através desse instrumento sua validade e eficiência para a obtenção dos achados. Isso nos chamou atenção, dado que a utilização dos questionários para a coleta inicial não correspondeu à agilidade e à profundidade propiciada pelas entrevistas. Apenas um professor entregou o questionário no dia combinado, sendo que um deles havia até mesmo perdido. Já, no que diz respeito às entrevistas, todos respeitaram as datas e os horários combinados, mostrando-se até mesmo mais receptivos e motivados.

As idéias de Chizzotti (1998) vêm complementar a relevância das entrevistas, ao colocar uma das vantagens desse instrumento, que se refere ao contato imediato com questões importantes. Isto propicia ao pesquisador o aprofundamento acerca da significação destas questões que se constituem em elementos importantes para o estudo.

Nesse sentido, entendemos que a utilização de entrevistas semi-estruturadas mostra-se como a forma mais adequada para o trabalho com determinadas pesquisas na área da educação, pois comporta questionamentos mais abertos, ou seja, que estão sujeitos a complementações ou esclarecimentos. Todavia, é preciso que o entrevistador atente para os cuidados com tal flexibilidade, a fim de não comprometer a validade dos dados. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986)

Nas palavras de André & Lüdke (1986, p. 34) encontramos ainda uma referência que relaciona as entrevistas semi-estruturadas com o contexto escolar, ao afirmarem que “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

Assim, observamos que um trabalho mais detalhado é exigido por parte do pesquisador, que deverá mostrar competência para gerenciar as informações obtidas, a fim de garantir a cientificidade da técnica, a qualidade das informações, bem como o registro e a seleção dos achados passíveis de análise. (CHIZZOTTI, 1998)

Salientamos que o conhecimento do referencial teórico que envolve as questões propostas no roteiro traz subsídios importantes e necessários no momento da entrevista, na medida em que nos ajudam a sinalizar aspectos importantes que vão emergindo no decorrer da fala dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, nos sentimos seguros para intervir no diálogo, trazendo novas proposições, esclarecimentos, enfim, questões que tornam a coleta enriquecida, aprofundada, enfim, orientada para o foco de estudo.

Triviños (1987) faz uma reflexão importante de ser trazida nesse contexto que trata da entrevista padronizada ou estruturada utilizada por aqueles que buscam a neutralidade na pesquisa social, como também a quantificação. Para esse autor esse tipo de entrevista considera apenas o sujeito da pesquisa. Além disso, “(...) o padronizado, exalta o objeto, o que faz dele um dos instrumentos preferidos na coleta de dados do modelo positivista”.

Enquanto que

(...) a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. (...) Este traço da entrevista semi-estruturada (...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (Ibid, 1987, p. 152)

Vale destacar, ainda, a importância do diálogo que emerge entre o pesquisador e os participantes da sua pesquisa. De acordo com Bakhtin (apud Bolzan, 2001, p. 100) “a comunicação verbal, inseparável de outras formas de comunicação implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia (...)”. Paraphraseando as idéias do referido teórico, Bolzan (2001, p.100) continua, colocando que

para esse autor a língua como expressão das relações é um instrumento material e dialógico, apresentando relação entre o contexto institucional (escolar) e o desenvolvimento mental (construção do conhecimento). A busca da compreensão das vozes – polifonia – que constituem a atividade discursiva durante a narrativa surge como um caminho possível, para avançar em direção ao entendimento do processo de construção de conhecimento compartilhado na escola.

Nessa perspectiva, o desenho da investigação compreendeu a análise das falas/narrativas das professoras a partir de questões que visavam cercar conceitos, concepções, vivências, enfim, aspectos que consideramos fundamentais para o estudo. O nosso pressuposto é de que as entrevistas, por propiciarem um contato imediato com as questões que justificam a pesquisa, possibilitam uma avaliação desde cedo dos instrumentos e procedimentos preconizados. Ainda, proporcionam uma primeira análise acerca da viabilidade e validade da realização do processo investigativo delineado.

3.3.1.3 Análise documental: um encontro com concepções

A análise documental também utilizada nesse estudo vem contribuir para reafirmar muitas ações e concepções presentes na fala dos sujeitos pesquisados. Segundo Holsti (*apud* André & Lüdke, 1986, p. 39), existem determinadas situações que exigem o uso da análise documental, como por exemplo,

(...) quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação (...). Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação (...).

Portanto, a análise documental, tem se constituído em um procedimento metodológico importante nas pesquisas de cunho qualitativo, visto que pode vir a enriquecer o trabalho do pesquisador, no sentido de complementar com outras informações a temática em questão, propiciando também a descoberta de novos aspectos. A partir dos registros, tem-se a oportunidade ainda de confrontar o discurso com a prática dos sujeitos da pesquisa.

André & Lüdke (1986, p.39-40) reafirmam a relevância da utilização de documentos como técnica exploratória, pois para esses autores “representam uma fonte natural de informação”. Ainda, possibilitam “(...) fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes e dos autores dos documentos”.

A partir dessa técnica exploratória nos lançamos então a conhecer e quando necessário problematizarmos o Projeto Político-Pedagógico da instituição em estudo, que para nós se apresenta indispensável diante da proposta dessa investigação.

3.3.1.4 Sobre o contexto escolar

A escola em estudo pertence ao sistema de ensino público, estadual, do município de Santa Maria/RS. Foi fundada em 23 de agosto de 1938. Seu funcionamento ocorre nos três turnos (manhã, tarde e noite) e apresenta os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Classe Especial, compreendendo assim, cerca de 1.400 alunos e 123 professores.

A equipe diretiva da escola é constituída pela diretora, vice-diretora geral e uma vice-diretora para cada um dos turnos. Além disso, conta ainda com o apoio de uma supervisora geral, uma coordenadora (SOE) e uma secretária.

Quanto a sua infra-estrutura, o colégio apresenta cerca de 20 salas de aula. Possui espaços para recreações e prática de Educação Física, dentre eles uma quadra poliesportiva, porém não coberta. O refeitório é pequeno, composto por dois ambientes, em um ocorre a preparação dos alimentos e em outro encontram-se mesas para as refeições.

Encontra-se também, nessa instituição, uma biblioteca bem organizada e com uma boa variedade de livros. Há também um espaço para os professores e os alunos fazerem fotocópias (xerox). Conta-se ainda, com sala de vídeo e TV, laboratório de ciências físicas biológicas e laboratório de informática. Nestas salas atuam professores da própria instituição, bem como estagiários e acadêmicos envolvidos com os projetos da escola.

A sala de recursos possui uma grande variedade de jogos pedagógicos, atendendo-se os alunos com necessidades educacionais especiais. Além de educadores especiais, encontram-se alunas estagiárias do Curso de Educação Especial/UFSM.

Nesta Escola há também as salas da secretaria, da direção, da coordenação pedagógica e dos professores. Esses espaços são amplos e viabilizam tanto o trabalho da equipe diretiva, quanto o planejamento, o diálogo e o descanso dos docentes.

Vale destacar a presença de um porteiro nessa instituição, o que contribui para o controle e para a segurança dos estudantes e professores, principalmente, por ser uma escola que se situa em um bairro próximo do centro da cidade, onde há uma grande circulação de veículos.

3.3.1.5 Sujeitos da pesquisa

Quanto aos sujeitos da pesquisa, estes compreendem quatro professores dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, estadual, do município de Santa Maria/RS, com regência em sala de aula. Para identificação destes professores nesse trabalho utilizamos as letras do alfabeto: A, B, C e D, a fim de preservar as suas identidades. Todos os sujeitos são do sexo feminino, com as idades, respectivamente, 43, 49, 43 e 35 anos; quanto ao tempo de docência 23, 5, 20 e 5 anos, trabalhando atualmente com 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Num primeiro contato com as docentes observamos que todas se mostraram receptivas e dispostas em colaborar com a pesquisa. Pensamos que o fato de elas já nos conhecerem, pois já havíamos realizado atividades nessa escola, auxiliou-nos nesse encontro e diálogo.

Vale destacar ainda, que todos os sujeitos optaram pela realização das entrevistas no próprio contexto escolar, sendo que com duas professoras realizamos no horário da Educação Física, momento em que os alunos ficam com os professores e/ou estagiários desta área. E, com as outras duas docentes realizamos a entrevista após a entrega dos pareceres aos pais dos alunos, ao final do ano letivo.

QUADRO SÍNTESE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Professora	Idade	Formação inicial	Tempo de experiência
A	43 anos	Geografia - Magistério e Especialização em alfabetização	23 anos
B	49 anos	Pedagogia - Séries Iniciais	5 anos
C	43 anos	História - Magistério e Especializanda em História do Brasil	20 anos
D	35 anos	Pedagogia - Séries Iniciais e Especialista em Psicopedagogia	5 anos

4. Análise dos achados

Para a realização da análise dos achados dessa pesquisa construímos três categorias, que se constituíram a partir da leitura e releitura das falas dos professores. Retomada as questões e, por conseguinte, os objetivos do estudo corroboraram a definição e caracterização dessas categorias.

Assim, foram definidas as seguintes categorizações: 1) *Construção de conhecimento pedagógico*, 2) *Assunção do papel de gestor* 3) *Organização do trabalho escolar*. Vale destacar que estas categorias emergiram nesta mesma seqüência, de acordo com o roteiro de questões utilizado nas entrevistas e o registro destas. Porém, é importante salientar que são encontrados elementos que perpassam as três categorias, evidenciando as relações inevitáveis entre seus elementos constituintes.

Quanto à categoria “*Construção de conhecimento pedagógico*”, caracterizamos esta como o momento no qual as docentes explicitam suas idéias e concepções sobre o conhecimento pedagógico, bem como a forma como ocorre a apropriação deste conhecimento. Assim, atentamos para a forma como estes sujeitos colocam sua compreensão acerca do conhecimento pedagógico, tendo em vista ainda os contextos que para eles propiciam a apropriação deste conhecimento.

No que diz respeito à categoria “*Assunção do papel de gestor*”, esta se refere ao momento no qual os sujeitos pesquisados procuram estabelecer relações entre o seu planejamento e o Projeto Político-Pedagógico da escola, quando se evidencia também o envolvimento dos sujeitos na produção deste projeto, explicitando o seu papel.

No que se refere à categoria “*Organização do trabalho escolar*”, definimos esta quando as professoras estabelecem relação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento escolar, assumindo ou negando a relação do papel de gestor. Ainda, quando atribuem a responsabilidade da gestão da escola apenas à equipe diretiva, reconhecendo o trabalho efetuado por este grupo com relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Quadro-síntese das categorias

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO
Construção de conhecimento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitação das idéias e concepções sobre o conhecimento pedagógico - Explicitação da forma como ocorre a apropriação do conhecimento pedagógico.
Assunção do papel de gestor	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de coerência entre as concepções pedagógicas e o PPP da escola - Estabelecimento de relações entre o planejamento do professor e o PPP da escola. - O envolvimento dos professores na produção do PPP.
Organização do trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Relação ou negação da relação do papel de gestor. - Reconhecimento do trabalho gestor da escola. - Responsabilização atribuída à equipe diretiva com relação ao PPP da escola.

Após o delineamento das categorias, nos lançamos então ao desafio de apresentar as falas das professoras para enfim explicitarmos a análise e as reflexões possíveis a partir dos achados da pesquisa.

4.1 Construção do conhecimento pedagógico: as idéias e as concepções das professoras

Ao solicitarmos que as professoras falassem sobre o que elas compreendem sobre conhecimento pedagógico, registramos as seguintes colocações:

Todo o conhecimento que a gente tem que ter para trabalhar na escola, desde como funciona a escola, enfim como funciona toda a parte pedagógica da escola, a sala de aula, parte de pessoal: professores direção, toda a parte pedagógica e principalmente a formação de professores (sujeito A).

Eu entendo que é o conhecimento que eu adquiri na faculdade e que eu adquiro nos cursos de formação. O conhecimento científico que antes de eu fazer a faculdade eu não tinha e nos cursos de formação que a gente faz no decorrer do ano letivo (...) (sujeito B).

Bem, eu acho que conhecimento pedagógico são aqueles conhecimentos que a gente tem a respeito do que é educação e assim, os conhecimentos e as concepções, porque podem ser duas coisas muito diferentes. A educação pode ser várias coisas diferentes, então depende daquilo que tu entende que seja educação. Então seria assim: são os princípios que regem a educação (sujeito C).

Bom, eu acho assim que são todos os conhecimentos que envolvem o ser, tanto criança, quanto o adolescente, a vida da pessoa. Mas assim, os conhecimentos que vão proporcionar a aprendizagem, que vão favorecer esta aprendizagem, aprender em qualquer âmbito, seja na vida diária, seja os conhecimentos de casa, o escolar que vai favorecer uma aprendizagem (sujeito D).

Assim, ao buscarmos os elementos que constituem a primeira categoria, na fala das professoras, deparamo-nos com diferentes conceitualizações, sendo que cada uma destas evidencia a forma como cada professora concebe o conhecimento pedagógico. Quanto ao sujeito A, este atribui relevância ao conhecimento pedagógico, à medida que este serve para o desenvolvimento do seu trabalho escolar, bem como para sua formação profissional. O sujeito B concebe o conhecimento pedagógico como aquele produzido pelos cursos de formação inicial e continuada, definindo, portanto, como um

conhecimento científico. O sujeito C define o conhecimento pedagógico como um conjunto de conhecimentos e concepções sobre educação, configurando os princípios que regem a educação. Já, o sujeito D compreende-o como o conhecimento que diz respeito, tanto à criança, quanto ao adolescente, e que se destina à aprendizagem destes.

Diante dessas considerações, podemos observar as diferentes formas de conceber o conhecimento que compreende o fundamento do exercício profissional dessas docentes. Assim, sintetizamos o discurso das docentes nos seguintes tópicos: o destino do conhecimento pedagógico para o saber fazer (sujeito A); a compreensão deste conhecimento como científico, portanto, propiciado basicamente pelos cursos de formação (sujeito B); a compreensão do conhecimento pedagógico como conhecimentos e concepção sobre educação, constituindo os princípios da educação (sujeito C) e a definição do conhecimento pedagógico como os conhecimentos relacionados ao ser, tanto criança, quanto adolescente, conhecimento este destinado à aprendizagem destes sujeitos (sujeito D).

Essas diferentes formas de compreender e conceituar o conhecimento pedagógico para Roldão (2007, p. 97) evidencia a dificuldade na “clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente”. Isso se deve, segundo esta autora, a vários fatores, entre eles a complexidade da função; “(...) a miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravados com o peso da história e dos multissignificados que ensinar assumiu em contextos tão diversos(...)”.

Apesar disso, observamos que todos os sujeitos atribuem relevância para este conhecimento, tanto para sua formação, quanto para a sua prática pedagógica. Isso demonstra que estes professores, em seu discurso, não desmerecem os fundamentos teórico-práticos produzidos nos diferentes contextos formativos e que servem de base epistemológica à ação docente. Entretanto, deparamo-nos com concepções contraditórias quando dois dos sujeitos investigados não assumem que têm um compromisso com essas bases na sua prática, responsabilizando a equipe diretiva pela produção do projeto educativo da instituição.

Nesse sentido, vale retornarmos às reflexões de Roldão quando esta pesquisadora coloca que

(...) o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e de uma componente improvisativa e criadora ante o 'caso', a 'situação', que podemos chamar de 'artística'. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção com que o profissional se confronta. (Ibid, p. 100)

Assim, ao tratarmos acerca da construção de conhecimento pedagógico destas docentes, salientamos a importância do professor perceber o seu espaço de trabalho como um lócus privilegiado de aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento profissional. Para isso, acreditamos que se faz necessário a tomada de consciência dos professores sobre a dimensão do seu papel social e profissional perante a educação, superando o desânimo, o descrédito e a desvalorização social da profissão docente.

Nessa perspectiva, ao serem questionadas sobre os espaços-tempo nos quais acreditam que se apropriam dos conhecimentos pedagógicos, as professoras apresentam concepções diferentes umas das outras:

Varia, é muito variável isso, porque as vezes a Secretaria de Educação oferece, às vezes são proporcionados cursos, mas nem todo mundo tem tempo de fazer, disponibilidade em fazer, ou porque tem mais de uma escola ou não tem alguém para substituir, mas na medida do possível a gente tenta fazer todos os que aparecem". [Então tu acreditas que tu te aproprias dos conhecimentos pedagógicos especialmente nesses cursos de formação continuada?] Sim. (sujeito A).

[Então, tu acreditas que te aproprias do conhecimento pedagógico especialmente nesses cursos de formação inicial e continuada]

Com certeza, porque eu já criei três filhos e meus filhos estavam grandes quando eu decidi voltar estudar e durante a faculdade, que eu sou graduada em Pedagogia pela UFSM eu, muitas vezes, ficava com remorso em sala de aula por pensar em tanta coisa que fiz com os 'pobres' dos meus filhos e coisas que eu digo: se eu tivesse feito o curso antes eu não teria feito com eles. (Sujeito B)

Segundo o sujeito C:

Eu acho que é no decorrer da vida da gente, da vida profissional e da vida acadêmica. Isso não é só a universidade que dá os cursos que dão pra gente, são as leituras que a gente faz todos os dias, as trocas de experiências com os colegas, enfim, a leitura de mundo que a gente faz, o próprio fazer com os alunos nos traz também estes conhecimentos.

Quanto ao sujeito D:

Acredito que basicamente a vida inteira, em qualquer lugar, mas específico, mais próprio da escola.

Diante dessas falas deparamo-nos com uma questão que consideramos importante de ser pontuada neste trabalho, que se refere à concepção das professoras que acreditam que a formação continuada restringe-se aos cursos destinados para este fim (sujeitos A e B). Assim, parece não perceberem seu trabalho cotidiano como um espaço de aprendizagem.

Em contrapartida, os outros dois sujeitos (C e D) têm consciência, de acordo com suas falas, de que seu processo formativo vai constituindo-se ao longo do seu exercício profissional, a partir das leituras que realiza, das trocas de experiências com os colegas, da prática pedagógica cotidiana, dentre outras formas.

Nesse sentido, Benincá (2002, p. 104), ao discutir acerca da formação continuada propondo a relação teoria e prática no cotidiano dos professores, coloca que

diferentemente de um curso de atualização, que oferece conhecimentos já construídos e que rapidamente podem ser superados, o método da práxis mantém o investigador sempre em ação, já que trabalha com uma realidade sempre nova. A prática do professor por isso, é uma fonte permanente de geração de conhecimentos.

As palavras deste autor denotam a importância do professor ser o investigador da sua própria prática pedagógica, visto que esta atitude possibilita a reflexão acerca dos seus saberes e fazeres continuamente. Portanto, dada a natureza das suas funções, estará sempre em processo de formação e reconstrução de seus conhecimentos.

Roldão (Ibid) também defende a ideia de que o professor é capaz de "(...) investigar e teorizar a sua ação docente. Nem por isso menos 'prático', porque é de ação que e interação que se trata no ensino – mas ação acente num poderoso conhecimento em constante actualização". Nessa perspectiva, ao valorizar os processos reflexivos como formas de superar o ativismo e o senso comum das práticas pedagógicas, os professores passam a confirmar a educação e o conhecimento como

processos de busca contínua. Isso se configura, segundo Freire (1987) na “práxis autêntica”.

Freire coloca ainda que

o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos os que não sabem. (...) a educação é um que fazer permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se faz constantemente na práxis (...) É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo que iremos buscar o conteúdo programático da educação. (Ibid, p.58, 73,87)

4.2 A assunção do papel de gestor e o Projeto Político-Pedagógico da escola

Ao tomarmos conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola em estudo, observamos que nas suas considerações iniciais fica explícito o desejo dos educadores em construir uma gestão escolar democrática e a formação de um aluno cidadão. Sendo assim, afirma que se torna necessário o “domínio de conhecimento” para a conquista da autonomia e transformação social. Este referencial destaca, ainda, a necessidade de um olhar investigativo sobre os acontecimentos sociais, a fim de que a escola deixe de lado o papel de mera reprodutora de conhecimento.

Ao fazer uma análise da realidade onde está inserida a escola, indo do contexto mais amplo para o contexto específico desta realidade escolar, esse projeto destaca os problemas sociais, políticos e econômicos sofridos pelo mundo todo. Destaca também os problemas educacionais do município de Santa Maria, como o alto índice de analfabetismo e, na própria escola, o alto índice de evasão no ensino noturno, repetência em algumas séries e a falta de expectativas e perspectivas dos professores, alunos e funcionários.

O projeto faz referência também à Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (Lei nº10. 576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei nº11. 695, de 10 de dezembro de 2001), destacando a abertura de espaço para a escola construir de forma autônoma e conjunta o seu projeto de trabalho.

Vale mencionar que a escola tem como filosofia “a formação de alunos críticos, participativos, criativos e com condições de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade solidária, pluralista e justa”. Nesse sentido, o PPP traz

ainda o objetivo da escola “proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o mundo de trabalho e para o exercício da cidadania”.

Na fundamentação teórica do PPP estão evidenciados os conceitos sobre conhecimento, educação, currículo, metodologia, educador, escola, relações interpessoais, interdisciplinaridade, educação ambiental, inclusão e educação de jovens e adultos, construídos e concebidos pelos educadores. Assim, está colocada a concepção construtivista do conhecimento; a busca pela superação da dicotomia teoria e prática; a educação entendida como processo de formação permanente; o currículo devendo ser compreendido numa visão de totalidade; a metodologia pressupondo o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, portador de conhecimentos prévios que precisam servir como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens, tendo ainda o diálogo e a pesquisa como estratégias metodológicas importantes no processo de ensino e aprendizagem; o educador é visto como o mediador e problematizador, proporcionando condições para que o aluno aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (conforme os quatro pilares da educação); a escola é concebida como um espaço de formação do ser intelectual e do ser emocional, da criatividade, da afetividade e da vivência por um mundo melhor; as relações interpessoais devem basear-se no respeito, na solidariedade e na valorização da participação de cada um, para um melhor convívio no grupo; a interdisciplinaridade visa um trabalho dinâmico que contemple os conteúdos e a realidade através do desenvolvimento de projetos que integrem os componentes curriculares por iniciativa dos professores; a educação ambiental é proposta como sensibilização e conscientização da comunidade escolar; a inclusão é promovida através da Classe Especial, Sala de Recursos e inclusão de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; a Educação de Jovens e Adultos é oferecida em nível de “alfabetização” e “Pós-alfabetização”.

No diagnóstico da escola encontramos explicitadas as características da realidade da qual provêm os alunos, sendo a maioria de classe média baixa, de pais com jornada intensa de trabalho, portanto, com pouco tempo para dar atenção aos seus filhos. Sendo assim, a escola depara-se com alunos que apresentam falta de limites,

descrentes em relação ao trabalho da escola, envolvidos com drogas, agressivos, ausentes, dentre outros problemas que geram conflitos na sala de aula. Fica claro também neste diagnóstico a escassez de recursos materiais e didáticos, tendo em vista o grande número de alunos recebidos pela escola.

Salientamos ainda que no projeto educativo da escola estão especificados também os objetivos traçados e estratégias para a efetivação destes no que diz respeito às questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Notamos que tais objetivos e estratégias vão ao encontro das concepções e anseios colocados pelos educadores ao longo do projeto.

Assim, ao solicitarmos às professoras que falassem a respeito da organização do seu trabalho pedagógico na escola, estávamos buscando compreender como ocorre o planejamento das suas aulas, que questões levam em consideração neste planejamento, de onde partem, e o porquê fazem de uma ou de outra forma. Além disso, solicitamos que esses sujeitos falassem também acerca do Projeto Político-Pedagógico da instituição e sua relação com este projeto, a fim de verificar se o planejamento desses docentes tinha alguma relação com o projeto educativo da escola.

Nesse sentido, realizamos os seguintes questionamentos aos sujeitos pesquisados: como se dá a organização do seu trabalho pedagógico nessa escola? Como você planeja? A partir do quê?

“No início do ano, geralmente, eu conheço a turma. A partir do momento que a gente conhece a turma a gente começa a fazer o trabalho pro ano todo que vai, dependendo como a turma vai indo tu vai modificando ou tu vai implementando mais alguma coisa, alguma coisa nova, estudando, vendo, tu vai quase que adaptando o conteúdo de acordo com a turma”. (sujeito A)

Encontramos no discurso desta professora a necessidade de conhecer o grupo de alunos que irá trabalhar antes de começar a planejar. Isso evidencia a relevância atribuída aos conhecimentos prévios dos alunos; a preocupação em conhecer o grupo e a realidade com a qual irá trabalhar. Além disso, deparamo-nos com uma postura flexível diante das determinações disciplinares da escola, pois não se limita a estas.

Consideramos importante refletir acerca desta postura neste trabalho, pois retoma as relações estabelecidas entre as concepções dos professores e o conhecimento escolar institucionalizado. Vale pontuar também que o Projeto Político-

Pedagógico está pautado na realidade dos educandos de cada instituição de ensino, sendo assim esta professora tem em mente a importância de levar em conta este aspecto no ato de planejar seu trabalho.

Ao analisarmos o PPP da escola em estudo observamos que na análise de sua realidade a instituição se questiona: “como está nossa escola? Como estão nossos professores? Como está nossa sociedade como um todo? O conhecimento é efetivamente valorizado? Que cidadão nossa escola deseja formar?”.

Nesse sentido, a escola procura conhecer seus alunos, partindo principalmente da realidade da qual fazem parte. E, desse modo, ela procura também justificar os problemas apresentados pelos alunos, como “ausência de limites, desagregação familiar, descrença em uma justiça social, tendência à formação de *gangs*, problemas relacionados às drogas, crescente aumento de agressividade, apatia pelo estudo, reprovações e evasões”.

De acordo com Benincá

a elaboração da proposta pedagógica começa pela problematização da realidade escolar, a qual parte do resgate da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano da escola. Trata-se de um olhar atento às pessoas envolvidas no processo educativo, às relações que se estabelecem entre elas e no contexto social com o qual interagem. (2002, p.30)

Quanto ao sujeito B, destacamos a seguinte fala:

Bom, nós temos reuniões todas as semanas com a coordenadora, orientadora e as outras colegas. A gente troca experiências nessas reuniões. A gente debate dúvidas ou problemas que a gente está enfrentando na reunião geral. Aí, depois, com as colegas da série, que são três terceiras séries, a gente troca material e combina o que nós vamos trabalhar essa semana e como a gente vai trabalhar determinado tema, organiza passeios, organiza debates, troca jogos e planeja bastante em casa.

Na fala desta docente podemos observar que seu planejamento parte de um consenso entre seus colegas de trabalho. Compreende este como uma construção coletiva, integrado com as outras turmas.

Bom, eu tenho um planejamento e ele é consequência dos meus anos de trabalho, que vai se modificando. Eu organizo o trabalho com as séries iniciais, por exemplo, eu organizo em forma de um projeto pra trabalhar o ano todo e nesse projeto eu to

trabalhando todos os conteúdos, entre aspas, todos os aspectos que eu acho interessante que as crianças pensem sobre eles e aí eu vou, nesse projeto, inserindo todas as questões que acho importantes de sejam trabalhadas de acordo com os PCNs, com os conteúdos que são obrigatórios de a gente trabalhar. (sujeito C)

Nesse discurso pontuamos o ato de planejar desta professora como uma construção individual, unilateral, pois não coloca as expectativas, as necessidades, entre outros, dos alunos, como parte integrante do seu planejamento, nem mesmo as trocas com os colegas de trabalho, conforme mencionou a professora anterior, como também o sujeito D.

Nós temos a orientação da coordenadora pedagógica, da supervisão da escola e reuniões pedagógicas são semanais. No início do ano todas as regras, todas as orientações pro decorrer do ano são nos colocadas. E, depois a gente trabalha semanalmente com o grupo, nós aqui temos três quarta-série e a gente sempre trabalhou em grupo, as três colegas. Então a gente senta sempre para discutir qual o tema que vai ser desenvolvido naquele trimestre, quais atividades que a gente pode proporcionar fora, extra-escolar, para poder promover alguma excursão, passeio ou um filme que a gente pensa que seja possível e depois assim, como não tem muito tempo além das reuniões a gente trabalha mais sozinha, mas não deixa de haver esse entrosamento com as três colegas, visto que a gente se encontra no corredor, troca material, troca idéias ou dúvidas, pede ajuda. Então assim, aqui na escola é bem legal esse trabalho, a gente trabalha junto, não é isolado, não existe uma professora que trabalha de tal forma e a outra trabalha totalmente diferente. A gente trabalha em grupo, seguindo as orientações da escola. (sujeito D)

Assim, no relato desta professora, destacamos que seu planejamento também parte de um consenso entre seus colegas de série, evidenciando uma proposta de trabalho colaborativa. Além disso, destaca o papel desempenhado pela coordenação e supervisão pedagógica nesse sentido.

Quanto à interação das professoras com o PPP da escola deparamo-nos com as seguintes falas:

Pra fazer o Plano de Curso, nós temos que ter mais ou menos assim se fecha com o Plano Político-Pedagógico porque tem que ter uma coerência. Tu não pode dar o que não tá lá. Tu até pode dar o que não está, mas tu não pode fugir um pouco do termo que é está enfim escrito lá, mas eu não tenho muito acesso, não pego muito, não leio muito, mas passa pela coordenação e a coordenação da uma olhada nos objetivos, se não ta coerente (...). (sujeito A)

A fala desta professora evidencia de certa forma o distanciamento do PPP da sua prática pedagógica. Observamos a inexistência de um trabalho efetivo na escola acerca do sentido e significado do PPP para a instituição de ensino. Portanto, a interação da docente com este referencial ocorre indiretamente, atribuindo esta responsabilidade à coordenação pedagógica.

Já, para o sujeito B:

Bom...eu vejo o Projeto assim como um objetivo, como uma linha, mostrando pra nós onde a gente quer chegar enquanto professora, orientadora, mediadora com os alunos. Como agente quer formar o nosso aluno. Quando eu participei da construção do Projeto foi quando eu entrei na outra escola, foi em 2002. Eu participei da construção daquele Projeto, quando eu cheguei aqui o Projeto já estava pronto aí eu apenas me interei dele, da Filosofia da escola, de toda a parte burocrática eu fiquei, e nos cursos de formação durante o ano é trabalhado com os professores o Projeto. Este ano nós estamos reformulando o projeto. Então este ano eu estou trabalhando neste aqui.

Em contrapartida ao sujeito A, para esta professora o PPP é concebido como o referencial para suas ações pedagógicas na escola. Além disso, coloca-se como co-partícipe na elaboração e reelaboração do PPP. Sendo assim, deparamo-nos com um entendimento claro e coerente acerca do PPP, explicitando a relação deste com o seu trabalho pedagógico.

Segundo o sujeito C:

(...) o PPP foi construído pelos professores da escola, não acredito que seja da forma ideal, deveria ter tido mais tempo, mais discussões e o PPP é mais ou menos para inglês ver, essa expressão assim! Ele tem um monte de palavra bonita que na verdade não é seguida, porque a escola não tem uma linha de pensamento, o PPP tem uma linha de pensamento político-pedagógico, mas a escola como um todo não tem. Então assim, o que a gente vê: professores, aquilo que eu falei no início, com concepções diferentes do que é educação, agindo”.

[Não há essa unidade então?]

Não há essa unidade que o PPP sugere.

[Tu participaste da construção dele?]

Sim!

Pontuamos na fala desta professora a importância que ela atribui ao PPP, concebendo-o também como um referencial para a prática pedagógica dos professores. Sendo assim, aponta para o caráter político e pedagógico do ato educativo. Ainda, acredita que se torna necessário um consenso político e pedagógico por parte de todo o

corpo docente para que o PPP e, conseqüentemente, a prática pedagógica da escola seja coerente.

Diante da fala dessa professora, resgatamos as palavras de Veiga (sem ano, p. 18) quando coloca que “a gestão democrática (...) visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores”. Nesse sentido, o PPP, construído nos moldes de uma gestão democrática e concebido como um referencial para as práticas pedagógicas da escola, propõe a superação das incoerências advindas das diferentes concepções pedagógicas que podem configurar o contexto escolar. Além disso, compreende os professores como produtores de conhecimento e a escola como um espaço privilegiado para esta produção. Isso significa dizer, segundo Veiga e Carvalho (apud Veiga, sem ano, p.20), “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir da sua prática pedagógica”.

O sujeito D respondeu o seguinte:

(...) eu não participei do trabalho de construção do Projeto da escola. Quando eu cheguei aqui já existia, as gurias estavam recém concluindo o trabalho da construção dele, mas em outras realidades eu sempre soube que se construía com o tempo e aqui eu nunca vi, em momento nenhum de parar para reformular, para retomar, eu nunca tive essa oportunidade aqui. Eu acredito que não tenha sido feito isso. Todas as reuniões gerais que a gente é convocada são para trabalhar outros temas, outros assuntos são tratados, nunca para esse, entendeu. E o que eu acho assim que de acordo com as orientações da nossa coordenadora, que é a pessoa que intermedia está de acordo com meu trabalho, meu trabalho segue as orientações dela, então acredito que deve seguir o plano da escola, porque a gente tem a coordenadora que está mais próxima da gente.

Nesta fala também fica evidente a relação indireta da professora com o PPP da escola. Parece conferir importância a este, quando coloca que a escola nunca propiciou um espaço de discussão acerca deste referencial. Porém, acredita que seu trabalho esteja coerente com o projeto, visto que este passa pela “supervisão” da coordenação pedagógica.

4.3 A organização do trabalho escolar: quem são os gestores?

Propomos-nos ouvir os professores sobre os que eles pensam no que diz respeito à gestão da escola na qual atuam. Assim, pedimos que falassem sobre sua interação com a equipe diretiva, sobre o trabalho desenvolvido por esta. Trazemos estas questões para a entrevista a fim de que pudéssemos conhecer e analisar as concepções das professoras acerca da gestão escolar.

Dessa forma, fizemos o seguinte questionamento: Além do trabalho em sala de aula, você assume outras tarefas nessa escola? Como, quando e a fim de que você interage com seus colegas e com a equipe diretiva? (Como são essas interações/relações?)

Não tenho outra função na escola. Só dou aula. [E, quando você procura mais a equipe diretiva, a fim de que, com que intenção?] Equipe diretiva...a Direção? [Isso...Coordenação, Supervisão...] É mais em função do aluno incluído, de alunos com problemas de adaptação em sala de aula, de comportamento, que vai para orientação, mais é a Orientação e Coordenação e Vice-Direção que a gente procura mais e que caminhos tomar para que sejam resolvidas certas situações que se depara em sala de aula, pais ausentes, alunos com problemas de disciplina. (sujeito A)

A partir dessa fala, deparamo-nos com a concepção de que o trabalho da equipe diretiva restringe-se a auxiliar o professor na resolução dos problemas encontrados com os alunos.

Aqui na escola é outro lugar muito bom de trabalhar. É uma escola muito boa, no sentido que tem bastante abertura pra o que a gente quiser fazer em benefício do aluno. Claro que tem ainda aquela hierarquia dos superiores, passando de uma para outro. Aí nós temos, a orientadora, a coordenadora, as vice-diretoras e a diretora que dependendo do assunto, no caso, ela é bem acessível, bem aberta (...). É uma escola bem democrática e bem aberta às idéias dos professores. (sujeito B)

Entendemos que para esta professora a hierarquia das funções existe, mas é aparentemente superada pelo trabalho conjunto e compartilhado proposto pela equipe diretiva.

Olha, a direção da escola tem boa vontade e o que tem me preocupado ultimamente é essa questão assim: tem Conselho Escolar, tem CPM, que são os gestores e eu sei que as reuniões do Conselho Escolar são abertas para todas as pessoas, mas tem me preocupado uma visão muito administrativa desse Conselho. Então, todas as decisões são feitas e pensadas a nível de aspecto material, de reformar a escola, de adquirir bens

e o aspecto pedagógico não está sendo priorizado. Eu sinto assim, que há uma preocupação no todo da escola em controlar os alunos, para que o aluno não saia, tem até uma proposta de fazer um, não é um chip, tipo um cartãozinho com uma memoriazinha que cada aluno vai ter ali que o pai acessa e ali vai ter todas as informações sobre o seu filho. Então eu penso assim, a escola não é um presídio eu acho que o aluno tem que ficar na escola porque ele gosta, porque ele se sente bem aqui, porque ele tem atividades interessantes aqui. Então, eu sei que esses pais que estão no Conselho Escolar, por exemplo, eles não tem essa visão pedagógica que os professores que estão representando o Conselho Escolar deveriam ter e defender. Mas assim, eu tenho a minha parcela de culpa, porque a reunião é aberta para todos, só que em função de horários e de outros afazeres eu não participo, então eu não dou a minha opinião, mas é assim que eu vejo (...).

Eu considero gestores a equipe diretiva. Então, assim, a gente é sempre consultada nas reuniões gerais sobre os assuntos que podem ser discutidos. Tem assuntos que a gente não pode opinar, não se tem chance de opinar, as coisas já vêm pré-estabelecidas e a escola precisa por em prática, mas a gente sempre, a diretora, a coordenadora, a supervisora, a coordenadora geral, a nossa coordenadora das séries iniciais, as coordenadoras das séries finais, as vice-diretoras, as auxiliares elas tentam nos colocar as pautas, as coisas que podem nos atingir diretamente e as nossas opiniões e aí levam novamente para as reuniões para discutirem se podem ou não adequar aos nossos anseios (...) a gente consegue ser ouvida pela decisão máxima que é a nossa diretora. (sujeito D)

Evidenciamos que ao questionarmos os sujeitos sobre o exercício de outra função na escola todos responderam que não fazem outra atividade, ou seja, todos se colocam como professores “de sala aula”. Isso nos chamou atenção, pois estes professores responderam de acordo com a “hierarquia” escolar, não se colocando, portanto, como co-partícipes nas ações desenvolvidas no contexto global da escola.

Com isso, remetemo-nos à gestão escolar democrática que tem como princípio básico a participação de todos os componentes da comunidade escolar na tomada de decisões que permeiam toda a vida da escola, propondo, dessa forma, a descentralização do poder de decisão. Assim, acreditamos que pelo fato dos professores estarem presos à estrutura hierarquizada de organização e gerenciamento da escola, estes acabam se colocando como “apenas professores de sala de aula”.

Em contrapartida, verificamos na fala de três sujeitos que estes se sentem partícipes nas tomadas de decisões da escola. Para eles a equipe diretiva propicia abertura para o diálogo, auxilia o professor na resolução dos problemas, organiza espaços de discussões, como reuniões pedagógicas, conselhos, etc.

Contudo, observamos que um dos sujeitos não se sente satisfeito com algumas decisões tomadas pela escola, principalmente as advindas do conselho escolar, visto que este não tem atentado para o caráter pedagógico das decisões. Para esta professora, os princípios pedagógicos devem ser priorizados nesse conselho. Pelo fato de não poder participar, ela não se coloca como gestora. Sendo assim, não se sente no direito de opinar.

Diante dessas considerações, remetemo-nos a uma pesquisa realizada por Neusa Chaves Batista, realizada em escolas da cidade de Porto Alegre/RS, sobre os conselhos escolares. Segundo esta pesquisadora,

os conselhos das escolas analisadas não discutem temas de natureza pedagógica (uma das atribuições contratuais do colegiado) (...) a análise dos conselhos escolares demonstrou que a implantação da gestão democrática é bem mais complexa do que partilhar o poder de decisão. Este fato pode ser constatado por meio de muitas contradições existentes entre os segmentos da comunidade escolar (...) nestas escolas, nem todos os segmentos que compõem o conselho escolar estão deliberando sobre todas as decisões. (2006, p.47-49)

Com isso, pontuamos a importância da participação efetiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar nos conselhos. Falamos em participação efetiva no sentido de que todos os membros dos conselhos tenham a oportunidade de conhecer a organização política, pedagógica e burocrática do contexto escolar, bem como compreender as dificuldades da escola (BATISTA, 2006). Sendo assim, a tomada de decisões vem a tomar um caráter efetivamente democrático.

Vale mencionar ainda as palavras de Batista quando esta autora conclui que

as escolas públicas, ainda arraigadas a práticas de origem patrimonialista, passam a ter que conviver com um conselho escolar que traz para a gestão da escola vozes diferentes e discordantes, que “assustam” a direção e professores, habituados que estavam a serem as únicas vozes na discussão dos assuntos escolares. (Ibid, p.49)

A partir dessas considerações, salientamos a importância de um trabalho conjunto e articulado entre os docentes e a comunidade escolar, dado a diversidade de opiniões e compreensões acerca do trabalho educativo. Entendemos que os

profissionais da educação têm o papel de assegurar os princípios pedagógicos antes de qualquer decisão, dado a natureza das atividades escolares. Para isso, é preciso competência profissional e, por consequência, um projeto-político-pedagógico construído coletivamente e que priorize os aspectos pedagógicos.

5. APONTAMENTOS FINAIS

Após os estudos realizados acerca do processo formativo docente, sendo este imbricado por propostas de gestão escolar democrática, nos colocamos novamente diante das questões que constituíram a temática de pesquisa: quais as concepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do Conhecimento Pedagógico? Quais as relações entre as concepções desses sujeitos e a gestão do seu trabalho pedagógico na escola na qual atuam?

Vale salientar que pelo fato desta pesquisa compreender um período curto para sua realização, visto que se constitui em um trabalho monográfico de especialização, percebemos que o processo de reflexão acerca do conhecimento pedagógico dos sujeitos envolvidos ficou limitado. Sendo assim, a análise que procuramos apresentar neste estudo baseou-se nas falas mais imediatas e espontâneas destes sujeitos, sem necessariamente serem frutos de um caminho reflexivo, como geralmente ocorre em pesquisas longitudinais ou contínuas.

Quanto à primeira questão, observamos que a definição do que significa conhecimento pedagógico para as professoras apresentou aspectos relevantes para a pesquisa. As formas de conceber a formação e atuação docente manifestadas no discurso desses professores representaram para nós algumas contradições, mas ao mesmo tempo a crença e o desejo de estar conduzindo o seu trabalho com qualidade. Diante disso, compreendemos que a falta de estudos e reflexões contínuas no contexto

escolar onde estão inseridos estes profissionais contribui com o discurso, algumas vezes, inseguro e contraditório.

Acreditamos que na medida em que a escola se preocupa com a formação continuada dos seus professores esta não pode abrir mão dos espaços de leituras e discussões de aportes teóricos que condizem com seus objetivos educacionais. Com isso, os profissionais que nela atuam além de aprenderem com a sua prática pedagógica lançam mão de um respaldo teórico que vem a justificar sua ação-reflexão-ação.

Salientamos que ao nos preocuparmos com o conhecimento pedagógico dos professores estamos pensando na sua profissionalização, ou seja, estamos caminhando em direção a valorização do saber docente, conseqüentemente, na qualificação deste saber. Compreendemos que a partir disso podemos pensar na formação dos professores de forma coerente com a realidade educacional brasileira, conscientes da educação que temos e comprometidos com as transformações necessárias.

Ao discutirmos com os sujeitos da pesquisa sobre as relações entre suas concepções e a gestão do seu trabalho pedagógico na escola na qual atuam deparamo-nos mais uma vez com compreensões e posturas diferentes umas das outras. Podemos pontuar que, de um modo geral, os sujeitos colocam-se como co-partícipes na tomada de decisões da escola. Contudo, podemos observar que eles se encontram ainda presos à idéia de que a equipe diretiva tem mais voz e vez no que diz respeito às questões escolares. Sendo assim, a postura destes professores em relação à gestão escolar restringiu-se, na maioria das vezes, à obediência, acatando as determinações da direção.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da escola, observamos que este referencial precisa ser construído como projeto da comunidade escolar, visto que a idéia que ainda perdura é a de que este atende uma burocracia, atribuindo à equipe diretiva a responsabilidade de atender suas exigências e encaminhamentos.

Assim, ao chegarmos aos apontamentos finais deste estudo sentimos a necessidade de referirmos-nos também à importância de uma formação inicial e continuada construída com qualidade. Salientamos isso, pois compreendemos que a

formação do professor reflete-se no seu trabalho pedagógico. Logo, esta qualificação torna-se um dos principais elementos desencadeadores do projeto educativo do qual o profissional da educação acredita e defende.

Além disso, dado a relevância atribuída à repercussão da prática pedagógica do professor para a construção de novas bases para os processos de ensino e de aprendizagem, urge a necessidade dos professores conscientizarem-se disso e reivindicar espaços cada vez mais democráticos para o seu exercício profissional e aprendizagem docente.

Vale salientar que visualizamos a proposta de gestão democrática como uma forma de emancipação dos sujeitos, emancipação esta tão suplicada pelo nosso grande educador Paulo Freire. Foi acreditando neste caminho que nos sentimos provocadas a compreender a aprendizagem docente de um grupo de professores, visando traçar um paralelo com a proposta de gestão democrática que vem sendo implantada no ensino público do nosso país.

Assim, podemos evidenciar através deste estudo que as propostas de gestão democrática e a de emancipação dos sujeitos se constituem em caminhos que se inter cruzam a todo o momento, visto que necessitam do diálogo entre ambas para existirem e terem validade. Dessa forma, tornam-se bases sólidas para os empreendimentos previsíveis e imprevisíveis que compõem o exercício profissional docente.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BATISTA, Neusa Chaves. **Conselhos escolares e processo de democratização da gestão da educação em Porto Alegre**. In: LUCE, Maria Beatriz & MEDEIROS, Letícia Pedroso de. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Orgs). **Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- BRITO, Antonia Edna. **O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a**. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>

CASTRO NEVES, Carmem Moreira de. **Autonomia da escola Pública: um enfoque operacional.** In: Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** – 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trabalho docente e ensino superior.** Apud: RAYS, Oswaldo Alonso (org.). **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. - 2 ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto-pedagógico.** In: Anais da Conferência Nacional de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 28 ago./02 set. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

KREBS, Ruy Jornada (org.). **Desenvolvimento humano: teorias e estudos.** Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** – 3. ed. rev. – Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador.** – 3. ed. rev. – Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EduFSCar, 2002.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

- NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise.** – 2ª edição - Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.
- RAYS, Oswaldo Alonso (org.). **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas.** Porto Alegre: Sulina, 1999.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Editora: Autores Associados, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade.** Pelotas: Seiva, 2004.