

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AS CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS
ANOS INICIAIS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Alexandra Pozzatti Marchesan

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

AS CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS

por

Alexandra Pozzatti Marchesan

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

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

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

**AS CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS**

elaborada por
Alexandra Pozzatti Marchesan

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Doris Pires Vargas Bolzan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)

Eliane Aparecida Glavão dos Santos, Ms.

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Ms.

Santa Maria, 17 de março de 2010.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho gostaria de agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e me deram força para desenvolver esta pesquisa:

Aos meus pais, Marlene e Alcides, por serem minhas estrelas guia! Com muito esforço e humildade me ensinaram seus valores de persistir e lutar pela vida. Agradeço pela sabedoria e pelos momentos que me passaram tranquilidade e força para nunca desistir das coisas que quero. Também pelo amor que sempre permeou nossas relações. Por isso, me tornei essa pessoa alegre, carinhosa, dedicada e com muita garra. Obrigada por me ajudarem a chegar até aqui!

Ao meu marido, Jaganata, que mesmo longe em alguns momentos me ajudou a ter força para desenvolver este trabalho. Ele sempre acreditou em mim, me apoiando com muito carinho e amor, ouvindo meus desabafos e angústias. Obrigada pela energia positiva que sempre passou para mim.

À minha querida amiga e orientadora Doris Pires Vargas Bolzan pelo carinho e dedicação que reservou para mim nesta caminhada. Sempre muito atenciosa comigo nas dúvidas e angústias que iam surgindo ao longo deste trabalho. Obrigada pela maneira como conduziu as orientações com sensibilidade e sabedoria para intervir nos momentos que se faziam necessários.

À minha colega e amiga, Francine de Bem Rossi, pelos momentos de reflexão e troca de experiências que realizamos juntas. Obrigada pelo carinho e dedicação.

Às professoras colaboradoras deste estudo pela disponibilidade e apoio para a construção deste trabalho.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

AS CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS

AUTORA: Alexandra Pozzatti Marchesan
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan
Santa Maria, 17 de março de 2010.

Este estudo teve como objetivo compreender as concepções docentes acerca da organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além de conhecer o projeto pedagógico da escola, a fim de evidenciar quais concepções sobre a organização do trabalho pedagógico estão presentes neste documento. Para tanto, utilizou-se uma abordagem metodológica de cunho qualitativo-narrativo de caráter sociocultural, por ser uma pesquisa na área da educação, a qual se estudou concepções que estão permeadas de subjetividades. Desse modo, utilizou-se o estudo sociocultural, segundo Bolzan (2002), porque o sujeito ao narrar sua trajetória profissional e pessoal deixa implícito o seu contexto social e cultural. Nesta direção, contou-se com a participação de uma Escola Estadual da região da quarta colônia, realizando entrevista narrativa semi-estruturada com quatro professores que atuam nos anos iniciais. Dessa maneira, a fim de analisar as narrativas das professoras colaboradoras utilizou-se análise de conteúdo por ser um procedimento que ajuda a compreender a linguagem ou a comunicação. Desse modo, para compreender a organização do trabalho pedagógico organizou-se quatro dimensões categoriais: **trabalho pedagógico, planejamento, plano de estudo e projeto pedagógico**. Nessa perspectiva, acredita-se que o trabalho pedagógico está relacionado ao planejamento, ao plano de estudo, bem como ao projeto pedagógico, pois ao analisar cada dimensão observou-se que em alguma medida as ideias se fundem e se interligam. Assim, a partir das análises realizadas nas dimensões categoriais evidenciou-se que se faz necessária a realização de um trabalho conjunto entre os professores para que estes possam repensar sua prática a partir da troca de experiências com os colegas. Isso requer maior participação da coordenação pedagógica no sentido de organizar espaços para estes professores se encontrarem e poderem discutir questões que envolvem a escola, bem como o projeto pedagógico e o plano de estudo. Destaca-se, a importância do envolvimento de todos os participantes do processo educacional, no sentido de participar ativamente das atividades pedagógicas na instituição explicitando suas concepções, com o objetivo de compartilhar conhecimento. Considerando o conjunto de narrativas analisadas, infere-se que os elementos constitutivos das dimensões categoriais permeiam tais concepções, pois acredita-se que a organização do trabalho pedagógico implica a clareza sobre o projeto pedagógico, seu plano de estudo por série, bem como o planejamento deles recorrente. Assim, pensar na organização do trabalho pedagógico indica a compreensão das temáticas que o compõem como se evidenciou ao longo deste estudo.

Palavras Chave: trabalho pedagógico, planejamento, plano de estudo e projeto pedagógico

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

CONCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN THE EARLY YEARS

AUTORA: Alexandra Pozzatti Marchesan
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan
Santa Maria, 17 de march de 2010.

This study aimed at understanding teachers conceptions about the organization of educational work in the first years of elementary school. Besides knowing the school's educational project, to show what views on the pedagogical work organization are present in this document. To this end, we used a methodological approach to qualitative-narrative of socio-cultural character, as a research in education, which is permeated studied conceptions of subjectivity. Thus, we used the sociocultural study, according Bolzan (2002), because the subject to narrate his professional and personal implies its social and cultural context. This direction was counted with the participation of a state school in the region of the fourth colony, performing semi-structured narrative interview with four teachers working in early years. Thus, in order to analyze the narratives of teachers to be used for content analysis is a procedure that helps to understand the language or communication. Therefore, to understand the organization of educational work was organized four categorical dimensions: pedagogical work, planning, study plan and teaching project. From this perspective, it is believed that the work is related to educational planning, study plan, and the pedagogical project, because when analyzing each dimension was noted that to some extent the ideas merge and intertwine. Thus, from the analysis performed on categorical dimensions became evident that it is necessary to carry out joint work among teachers to enable them to rethink their practice based on the exchange of experiences with colleagues. This requires greater participation of the pedagogical coordination to organize spaces for these teachers can meet and discuss issues involving the school and the teaching project and study plan. Stands the importance of involving all participants in the educational process, to actively participate in educational activities at the institution explaining his views, with the objective of sharing knowledge. Considering all the narratives analyzed, it appears that the constituent elements of these concepts permeate categorical dimensions, as it is believed that the organization of educational work involves clarity about the educational project, your plan of study by grade, as well as planning their applicant. So, think about the organization of educational work indicates an understanding of the issues that comprise as evidenced throughout this study.

Keywords: pedagogical work, planning, study plan and teaching project.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Quadro com informações das professoras colaboradoras da pesquisa.....	50
Quadro II – Quadro síntese com as dimensões categoriais.....	54

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento.....	91
Apêndice B – Roteiro das Entrevistas.....	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 A organização do trabalho na sociedade e as influências na educação	13
1.2 A organização escolar	17
1.2.1 A organização do trabalho pedagógico.....	19
1.2.2 Os documentos pertencentes à organização escolar.....	27
1.2.3 A gestão participativa na escola.....	32
2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	37
2.1 Temática	37
2.2 Objetivos	38
2.2.1 Objetivo Geral.....	38
2.2.2 Objetivos Específicos.....	38
2.3 Questão da Pesquisa	38
2.4 Abordagem Metodológica	38
2.5 Procedimentos Metodológicos	41
2.6 Instrumentos da Pesquisa	44
2.7 Contexto da Investigação	47
2.8 Sujeitos da Investigação	49
3 ANÁLISE DOS ACHADOS: tecendo as ideias	52
3.1 As dimensões categoriais	55
3.1.1 Trabalho Pedagógico.....	55
3.1.2 Planejamento.....	63

3.1.3 Plano de Estudo.....	72
3.1.4 Projeto pedagógico.....	76
APONTAMENTOS FINAIS: REFLETINDO SOBRE AS	
(IN)CONCLUSÕES.....	81
REFERÊNCIAS.....	86

APRESENTAÇÃO¹

Este trabalho visa organizar as idéias, as reflexões e os entendimentos sobre da temática: as *concepções docentes acerca da organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais*, a fim de ter subsídios teóricos para o desenvolvimento da investigação, bem como a construção da monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria.

O interesse em pesquisar essa temática nasceu das experiências vivenciadas no GPFOPE (Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas do Ensino Básico e Superior). Por meio deste grupo, desenvolvemos o Projeto de Pesquisa e Extensão *Atividades Diversificadas em sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita*, do qual participei e fui bolsista. Neste projeto, tive a oportunidade de realizar atividades em classes de anos iniciais, bem como conhecer os trabalhos desenvolvidos pelas regentes, suas formas de gestar e organizar suas aulas. Durante um longo tempo interagi com as professoras surgindo, então, a curiosidade em conhecer as concepções docentes sobre a organização do trabalho pedagógico. Hoje continuo desenvolvendo trabalho nas classes de anos iniciais por meio do Projeto de Pesquisa *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola*, no qual realizamos circuitos com atividades lúdicas. Neste projeto nos envolvemos com o trabalho pedagógico, pois preparamos um circuito de atividades diversificadas com jogos a cada quinze dias para desenvolver com os alunos. Realizamos um planejamento de acordo com a temática que está sendo trabalhada em aula pela professora regente, bem como de acordo com os diferentes estilos cognitivos. Também, fazemos o registro das atividades desenvolvidas para avaliarmos o trabalho.

Além disso, sou participante do Projeto de Pesquisa *Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior*, que tem como objetivo compreender os caminhos que os docentes percorrem para aprender a ser professor. Este, também me propicia contato com o trabalho de docentes, investigando os percursos que os fazem constituírem-se professores atuantes.

¹ Refere-se a primeira pessoa do singular somente na apresentação.

Além destas experiências no GPFOPE, por meio destes projetos, o desejo em pesquisar a temática em questão também partiu da minha trajetória docente, das vivências que ficaram marcadas na minha memória. Quando estudava no segundo grau tive uma professora de biologia que me instigava a vontade de aprender e de ir em busca de novos conhecimentos, cheguei até fazer vestibular para ciências biológicas, mas não entrei.

Com o passar do tempo, cheguei à conclusão de que queria pedagogia, queria ser professora de crianças, então fiz vestibular e entrei. Durante o curso comecei a refletir sobre o trabalho que aquela professora de biologia realizava, bem como porque ela me despertava tanta vontade de estudar.

Já na graduação realizei vários estudos teóricos que me fizeram entender porque eu gostava tanto daquela professora. Então, percebi que ela realizava um planejamento apresentando-o no início do semestre, com previsão de estudos e trabalhos, coordenava e gestava as atividades desenvolvidas na classe e em campo, de uma maneira que nos envolvia, participando ativamente das aulas. Eu me identifiquei com esta professora, com seu modo de organizar as aulas, e isso me despertava interesse em aprender.

Assim, notei que esta organização auxiliava-me na construção do conhecimento, no ensino fundamental e médio. Isto também ficou claro para mim na graduação, pois percebi que aprendia mais com os professores que possuíam uma organização em seu trabalho pedagógico, ou seja, com aqueles que faziam o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre, bem como dos conteúdos a serem trabalhados e as bibliografias estudadas.

Desse modo, a questão da organização do trabalho pedagógico tornou-se significativa para mim, despertando curiosidade em investigar questões ligadas ao trabalho dos professores dos Anos Iniciais. Nesse sentido, estas marcas influenciam na minha formação, pois se tornou minha temática de pesquisa, fazendo, assim, parte da minha trajetória docente.

Nessa perspectiva, primeiramente é apresentado o referencial teórico que fundamenta a investigação. Nele dialoga-se com alguns autores como Bolzan (2005), Lück (2008), Libâneo (2005), entre outros, acerca da temática em questão.

Após, apresento o desenho da investigação, composto pela temática estudada, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como pelas questões de pesquisa. Descrevo, ainda, a abordagem metodológica, explicitando os

procedimentos e os instrumentos escolhidos a serem implementados no desenvolvimento da pesquisa. Além da apresentação do contexto estudado e dos sujeitos que colaboraram para o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, apresento a análise dos achados da pesquisa, organizada por quatro dimensões categoriais, além das dimensões conclusivas e das bibliografias utilizadas para dar sustentação teórica ao desenvolvimento da pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A organização do trabalho na sociedade e as influências na educação

O mercado de trabalho influencia diretamente as formas de organização da educação, pois necessita de trabalhadores que estejam prontos para atuar no modelo de capital vigente. Desse modo, traz-se um breve histórico dos modelos de organização do trabalho relacionados às formas de gestar a escola.

A organização do trabalho baseada no modelo taylorista/fordista, que predominou na economia do século XIX, divide a responsabilidade do diretor e do trabalhador, sendo o primeiro o que tem a inteligência para conduzir o processo de produção e o segundo o que realiza o trabalho manual. O operário não tem autonomia na realização das tarefas, realiza um trabalho repetitivo e monótono. Desse modo, para o taylorismo/fordismo, a formação não tem valor, pois o que conta são as habilidades do trabalhador, uma vez que ele não precisa pensar, refletir, estudar, apenas saber como realizar as tarefas e o tempo a ser gasto (CARDOSO, 2001).

Nessa perspectiva, Kuenzer (2001, p.34) afirma

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção.

Neste entendimento, permeia uma hierarquização de funções e de poderes dentro da empresa, há quem planeja, há quem supervisiona e há quem executa as tarefas. A produção é dividida em partes, na qual o tempo de trabalho e os movimentos são controlados por um inspetor ou supervisor, que fica acima dos trabalhadores. O planejamento do trabalho é separado da produção, há quem planeja e administra a empresa e há quem realiza o trabalho manual, sem qualquer tipo de interação entre eles. Kuenzer (2001) afirma que

A mediação entre execução e planejamento é feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciam pessoas por meio da utilização de metodologias que combinam os princípios da administração científica (Taylor e Fayol) e os da administração comportamentalista que se utiliza de categorias psicossociais, tais como liderança, motivação, satisfação do trabalho, para conseguir a adesão dos trabalhadores ao projeto empresarial (p. 35).

A administração deste modo de produção utiliza uma filosofia para interferir nas mentes e nas formas de agir da classe trabalhadora, com o objetivo de obter o engajamento dos mesmos. Esta forma de manipular os trabalhadores embasa-se na ideia de que a jornada de produção intensiva é a única forma de melhorar as suas condições de vida e de trabalho. A disciplina se torna fundamental para este modo de gestão funcionar de acordo com os interesses dos administradores. Nesse sentido, estabelecendo uma relação com a escola evidencia-se que a administração da escola era feita por dirigentes, restando para o professor apenas o trabalho em sala de aula. Ou seja, na escola também há quem planeja e quem administra e quem realizado o trabalho manual sem interação entre eles. Desta forma, ao diretor cabe administrar e ao professor “dar aulas”.

Esta forma de organização do trabalho baseada no modelo taylorista/fordista, influencia diretamente a forma de gestar a escola nos modelos tradicionais, ou seja, desde a forma de ensino-aprendizagem até a gestão da escola.

Dessa maneira, a educação tradicional baseia-se na transmissão do conhecimento através da memorização dos conteúdos. Neste tipo de educação os professores são considerados os donos do saber e os alunos tábulas rasas, seres passivos, que só recebem os conteúdos sem questionarem, além de não possuírem participação nas tomadas de decisões. Desse modo, o professor é o que possui o conhecimento e que conduz a aprendizagem como ele achar melhor, e o aluno é o que o recebe os conteúdos prontos sem dizer o que quer aprender; além disso deixa claro que é ele quem ensina e que o aluno é quem aprende.

A gestão da escola é baseada na administração, ou seja, a equipe diretiva é a que cuida de todas as questões que envolvem a escola, toda a parte burocrática e pedagógica. Há um supervisor educacional que controla todo o ensino na instituição, supervisiona como está acontecendo o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, o professor tem pouca autonomia para desenvolver seu trabalho, pois fica submetido a ordens que “vem de cima”, da direção, bem como supervisionado o tempo todo.

Ainda nesta forma de gestão baseada na administração, o currículo organizado de forma seriada, sistema no qual as disciplinas propostas estão ordenadas como um armário que divide seus produtos em “gavetas”, com os conteúdos estruturados e separados, com seqüência rígida. A seleção e a organização dos conteúdos fica “regida por uma concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal” (KUENZER, 2001, p.35), sendo que cada disciplina fica responsável por desenvolver suas especificidades. Os conteúdos “são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões” (KUENZER, 2001, p.36).

Segundo Kuenzer (2001) não há relação entre o conhecimento e o aluno, uma vez que a memorização é utilizada como recurso do trabalho pedagógico, bem como para constatar a aprendizagem do aluno. Além do professor utilizar como recurso o livro didático na sua prática pedagógica, trabalhando os conteúdos de maneira engessada e sem sentido para os alunos, já que desenvolve estes sem levar em consideração a realidade a qual os alunos fazem parte.

Entretanto, este modelo de gestão que tem a administração centrada na equipe diretiva e a formação de sujeitos baseada na memorização e repetição dos conteúdos não atende mais a demanda do mercado de trabalho a partir da descoberta da Microeletrônica, das novas tecnologias.

O taylorismo/fordismo entra em crise, perde seu lugar no mercado de trabalho, pois a rigidez na produção é substituída pela flexibilidade. Segundo Kuenzer (2001, p.37) “a linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão de fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador”. Nesta perspectiva, para os novos tempos não basta mais saber apenas produzir em grande quantidade, com trabalhadores desqualificados, há a necessidade de funcionários que entendam a produção como um todo, que pensem sobre o que estão fazendo, entendendo todo o processo de fabricação dos produtos.

Logo, em decorrência dessas mudanças ocorridas na forma de organização do trabalho na sociedade é exigido que a escola acompanhe essas modificações e essas modernizações ocorridas no mercado de trabalho, a fim de propiciar uma nova formação escolar. Desta maneira, o trabalhador não mais age mecanicamente, mas sim deve pensar sobre o seu trabalho, desenvolvendo novas habilidades, como

comunicando-se de forma significativa, tendo visão de conjunto, interagindo e tendo flexibilidade frente ao novo. Diante desse novo perfil de trabalhador, a escola tem o desafio de ser repensada, para dar conta dessa nova formação exigida pela sociedade. Assim, torna-se necessário o professor repensar as suas práticas, pois somente a transmissão do conteúdo não basta para a formação deste profissional, é preciso atualizar-se, no sentido de buscar novas compreensões sobre a educação, para desenvolver um trabalho diversificado que atenda os diferentes estilos cognitivos de aprendizagem em prol de uma formação crítica.

Libâneo (2005, p. 102) enfatiza essas idéias ao dizer que:

[...] a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência, instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado.

Em conseqüência destas transformações, a formação profissional passa a ter valor e ser considerada fundamental ao trabalhador devido à exigência de pessoas qualificadas, criativas, ativas e autônomas. Nesta direção, Kuenzer (2002, p.39) coloca que

[...] a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de forma a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver problemas de prática social e produtiva.

Desse modo, a formação profissional fica voltada para a versatilidade, despertar no trabalhador a capacidade de mobilizar seus conhecimentos tanto científicos quanto tecnológicos para resolver os problemas no trabalho e na vida. Essa nova formação tem como foco desenvolver no profissional a capacidade de lidar com situações inesperadas com flexibilidade e rapidez, o estimulando a utilizar seus conhecimentos para resolver situações com autonomia.

Através das mudanças de gestão ocorrida nas fábricas, com maior participação dos trabalhadores em termos de organização, criatividade e autonomia, a formação se torna um investimento no trabalhador com retorno na produção. Segundo Barroso (1997), as novas formas de gestão e organização ficam aliadas à

formação, que realiza uma “função mediadora”, ao buscar uma aproximação entre o “desenvolvimento pessoal” e o “desenvolvimento organizacional” do indivíduo. O sujeito torna-se ativo no processo de aprendizagem, deixa de ser um mero reproduzidor do conhecimento e passa a construir o seu próprio conhecimento assimilado às suas vivências e às suas experiências.

Logo, a gestão baseada na administração, em que a equipe diretiva que organiza todo o ensino, com supervisores direcionando o processo de ensino-aprendizagem e com a reprodução dos conteúdos, dá espaço à gestão democrática. Esta por sua vez torna-se fundamental para a formação de sujeitos críticos, autônomos e ativos na construção do conhecimento, pois todos os envolvidos na educação têm autonomia para participar das decisões escolares de maneira crítica.

Assim, em consequência da formação de trabalhadores ativos, críticos e participativos a escola necessita se esforçar para desenvolver uma gestão democrática na escola, a qual os alunos possam participar ativamente dando sugestões de melhorias escolares.

1.2 A organização escolar

No tocante à organização dentro da instituição escolar todas essas mudanças ocorridas na sociedade, há a necessidade da escola se adequar, ser mais que um espaço de formação para o trabalho, um local de construção de saberes, de formação permanente e de inovação. É preciso que a escola modifique sua gestão de maneira a propiciar, na própria instituição, a formação continuada aos sujeitos envolvidos, além de ser flexível e estar aberta a modificações e inovações quanto à sua organização, bem como de formar cidadãos críticos e autônomos.

Segundo Barroso (1997), uma estratégia de mudança da organização é a “formação centrada na escola, isto é, uma formação que faz do sistema de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos” (p. 74). Para tanto, é necessário a escola adotar uma gestão baseada na participação e proporcionar espaços de integração entre o “saber” e o “poder”, entre o “lugar de aprender” e o de “fazer”. Além de propiciar momentos sistematizados para que os sujeitos envolvidos

na comunidade escolar possam dar sugestões de mudanças na organização da instituição a partir dos seus próprios conhecimentos e das suas próprias experiências.

Assim, segundo Bolívar (1997) para a escola se tornar um espaço de formação e renovação ela precisa estar disposta a produzir uma “aprendizagem organizacional”. A interação estabelecida entre os envolvidos no processo educacional, a troca de idéias e saberes, no ambiente de trabalho, propicia esta aprendizagem coletiva. A escola como um todo “aprende a partir da sua própria história e memória como instituição”, parte da sua própria realidade social, histórica e cultural para promover o ensino. Esta aprendizagem realizada conjuntamente no espaço de trabalho pedagógico propicia a formação continuada aos professores e aos gestores.

Nesta perspectiva a “aprendizagem organizacional” (Bolívar, 1997) está centrada na construção de saberes coletivos entre os envolvidos na organização escolar. Este conhecimento coletivo é construído a partir de saberes individuais que são expostos nas situações de interação, ou seja, são trocas de experiências e vivências entre os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, esta aprendizagem coletiva acontece desde que a instituição se disponibilize para tal e propicie trabalhos em grupo com objetivo de resolver suas questões conjuntamente.

Vale ressaltar que faz parte do trabalho docente o comprometimento com as questões que permeiam a escola, o apontamento dos problemas que a norteiam e a procura de soluções para os mesmos conjuntamente. Além do comprometimento com o ensino, de pensar um trabalho que parta da realidade escolar e que tenha sentido para os alunos, que desperte seu interesse pela aprendizagem.

A escola como organização possui uma “cultura organizativa”, dispõe de várias experiências e estratégias que orientaram seus antepassados e que deram certo, que foram bem sucedidas. Desse modo, é válido que a instituição parta da sua própria “cultura” para pensar e elaborar estratégias para agir perante os desafios do cotidiano escolar, uma vez que não existem receitas prontas para solução de problemas.

Nesse sentido, quando a escola constrói uma “aprendizagem organizacional” olhando para o passado de forma crítica, vendo o que deu certo e o que deu errado e planejando suas ações para o futuro ela recorre a sua “memória organizacional”

(BOLÍVAR, 1997). Esta memória funciona como um “filtro” de conhecimento, que seleciona os saberes que foram relevantes, a interpretação e o sentido dado as ideias e informações, bem como o que foi importante para realizar. Neste entendimento, Bolívar (1997) contribui definindo a “aprendizagem organizacional” como um processo em que o sujeito aprende com a experiência passada quando se volta para ela, percebendo as aprendizagens passadas que foram significativas, refletindo de maneira crítica ou para evitar erros, ou para utilizá-las como referencia para ações futuras.

Nas palavras de Bolívar (1997) para ocorrer a “aprendizagem organizacional” nas instituições é necessário centrar os olhares para o trabalho dos docentes e para a estrutura da escola, com objetivo de despertar no aluno vontade de se envolver na aprendizagem. Assim, as mudanças ficam voltadas para o interior da instituição, sendo “a gestão baseada na escola” um caminho pelo qual se podem encontrar estratégias de reformas a fim de melhorar a qualidade da educação.

1.2.1 A organização do trabalho pedagógico

O trabalho pedagógico é desenvolvido no ambiente escolar, local no qual o professor trabalha, envolvendo a produção de saberes, tanto com os alunos quanto entre os professores. Ainda o trabalho pedagógico vai além do ensino em sala de aula. Cabe ao docente “participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola” (LIBÂNEO, 1995, p. 290), pois, de acordo com uma gestão democrática e participativa, faz parte do trabalho em equipe tomar decisões conjuntamente, bem como definir coletivamente diferentes ações para alcançar os objetivos definidos por todos. Desse modo, torna-se relevante o professor participar da elaboração e revisão do projeto pedagógico, bem como do plano de estudo, pois é ele quem está em contato direto com os alunos em sala de aula, percebendo sua realidade e seus desejos.

Segundo Libâneo (1995, p. 301) para o professor não ser manipulado pelas decisões externas, para ser considerado um sujeito ativo nas decisões escolares é necessário “conhecer bem a estrutura e organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação”.

Além de desenvolver novas habilidades para contemplar a participação e a atuação compartilhada com os colegas de equipe. Desse modo, o professor participa das decisões escolares de forma crítica e consciente, colaborando para que a gestão democrática e participativa aconteça de fato no cotidiano escolar.

Ainda, no que tange ao trabalho do professor mais direcionado ao desenvolvimento do ensino ele possui várias responsabilidades profissionais como: “conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino a realidade do aluno e a seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre o seu próprio trabalho” (LIBÂNEO, 1995, p. 289-290). Além de escolher uma metodologia adequada aos conteúdos, escolher os instrumentos de avaliação da aprendizagem, bem como levar em conta os objetivos do grupo e a realidade dos alunos para realizar o planejamento.

Nesta perspectiva, o principal local de trabalho do professor é a sala de aula, nela ele constrói conhecimento conjuntamente com os alunos, interage com eles estabelecendo, também, vínculos afetivos. Assim, de acordo com Libâneo (1995) o trabalho pedagógico vai além do cumprimento do conteúdo, abarca a participação ativa e o envolvimento dos alunos, o estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e de espírito de equipe.

Para que o professor consiga chamar os alunos para a participação efetiva nas aulas, é necessário que desenvolva um trabalho diversificado, lúdico que lhes desperte interesse na realização das atividades, promovendo a interação com os demais e com o professor.

Nesta perspectiva, a aula precisa ser compreendida como um espaço social destinado à aprendizagem e ao compartilhamento de diferentes realidades socioculturais, na qual tanto professores quanto alunos mobilizam seus saberes individuais para resolver as situações problemas nos momentos de interação entre os sujeitos que estão envolvidos neste processo.

Segundo Bolzan (2002) o processo de interação está permeado pelo compartilhamento de ideias e concepções que acontece conjuntamente entre os envolvidos neste processo educacional. Por meio desta interação a autora fala da possibilidade de ativar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Este termo é definido por Vygotski (1994 apud BOLZAN, 2002, p. 15) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesta perspectiva, o trabalho do professor, tem o papel de mediador, ao promover atividades conjuntas, desenvolvendo estratégias que favoreçam as trocas cognitivas, possibilitando que os alunos mobilizem suas ZDPs, avançando nas suas construções cognitivas. Nestas atividades realizadas conjuntamente, “há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo” (BOLZAN, 2002, p.19).

De acordo com a mesma autora esta construção coletiva de conhecimento se estabelece através de uma rede de ZDPs, que são ativadas neste processo. A autora define esta rede como “um conjunto ou estrutura que está organizada, a partir de diversas ZDPs” (2002, p. 19). Este processo pressupõe a interação entre os saberes que o sujeito possui e os saberes que estão sendo explicitados no trabalho conjunto. Desse modo, o sujeito interage com seus pares, desconstruindo o que já sabe agregando novos conhecimentos ao já sabido, o que lhe possibilita a explicitação de concepções e hipóteses acerca do conhecimento em construção.

Para que esta troca aconteça faz-se necessário que os envolvidos neste processo educacional estejam interessados e dispostos a explicitar o conhecimento sabido, bem como de confrontar pontos de vista diferentes para encontrar soluções conjuntamente. Assim, nas palavras de Ferreira (2008, p. 183) “aprender é também desejo e sobre este, há uma força individual de responsabilidade de cada sujeito”. Ambos, professor e aluno, aprendem fazendo um esforço individual e interno para socializar seus saberes. Nessa perspectiva, o diálogo que permeia a aprendizagem só acontece se os sujeitos envolvidos expõem as suas ideias e saberes nas situações de interação. Percebendo a aprendizagem neste sentido, cai por terra a concepção tradicional do ensino, de que quem ensina é o professor e quem aprende é o aluno.

Nesse sentido, o professor precisa ter consciência da influência que possui sobre o aluno, pois direciona seu aprendizado através das práticas pedagógicas que propõem, baseadas no currículo escolar, produzindo marcas que podem ser negativas ou positivas. Por isso, a relevância do professor ser o mediador do

conhecimento produzido em aula, bem como considerar a interação como estratégia fundamental de aprendizagem.

Para tanto, o planejamento torna-se fundamental na organização do trabalho pedagógico, pois a partir dele os professores definem as ações pedagógicas de acordo com os objetivos do grupo. Os professores que não o realizam e vão para a sala de aula e decidem o que trabalhar quando estão frente aos alunos correm o risco de desenvolver uma prática de qualquer jeito, sem direção nas ações, contando com o improviso. Assim, uma prática que deveria ir ao encontro dos ideais daquela realidade, ser organizada para refletir sobre a ação, visando uma aprendizagem melhor, torna-se uma educação, supostamente, feita da maneira mais “fácil” para o professor, ou seja, fazer o aluno reproduzir o que está nos livros.

Nessa mesma direção, este professor despreocupado com sua prática pedagógica, fica vulnerável ao ensino tradicional o que significa dar prioridade somente a aulas expositivas, a um trabalho mecânico ou a simples reprodução dos conhecimentos, muitas vezes, sem sentido e significativo aos alunos. Essa forma de desenvolver a prática em sala de aula não chama os alunos para aprender, pois os considera tábulas rasas, seres passivos, que apenas reproduzem os conteúdos, sem pensarem sobre eles, sendo o professor o detentor do saber, o mestre.

Desse modo, o professor que segue este tipo de ensino pode ficar preso as atividades prontas, ficando despreocupados em propiciar aos alunos atividades diferentes e dinâmicas para promover a aprendizagem de maneira desafiadora. Este apenas traz para a sala de aula uma pilha de tarefas para serem desenvolvidas em uma sequência, para os alunos não terem tempo de conversar, ficando quietinhos, sem trocarem ideias. Isto é, não podem olhar para o caderno do colega, tem que realizar as tarefas mecanicamente sem trocar idéias e concepções sobre os assuntos tratados.

Assim, percebe-se a relevância da organização das práticas pedagógicas, pois um professor que planeja o seu trabalho pedagógico com preocupação em desenvolver um trabalho que interesse e tenha significado para o aluno, desafia-o a construir o conhecimento. Desse modo, as atividades desafiadoras provocam no aluno uma reorganização e reformulação das suas concepções e de seus esquemas, a fim de agregar novos conhecimentos aos velhos formando novos esquemas mentais e produzindo novos aprendizados.

O processo de ensino-aprendizagem que o professor desencadeia através do seu trabalho é organizado e mediado por ele em sala de aula. Ele tem o comprometimento de mediar as atividades durante as aulas, de uma maneira interativa, mobilizando seus saberes para contribuir para o avanço das concepções dos sujeitos com os quais estão trabalhando.

Neste contexto de gestão de atividades em aula, cabe explicar que estas são entendidas como aquelas atividades que são desafiadoras e provocadoras, fazendo com que o aluno pense sobre o que está fazendo. Nessa direção, estas atividades são aquelas que os alunos realizam com vontade e com estímulo para chegar ao final da proposta, porque gostam do que estão fazendo, lhe dão prazer, e não a realizam apenas para cumpri-las como tarefas.

Nesse sentido, nas palavras de Leontiev (1988) citado por Mello (1999)

(...) Leontiev deixa claro que atividade não é sinônimo de execução de tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade, que pode então ser compreendida como atividade significativa envolve o conhecimento do objeto pela criança e mais ainda, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo (necessidade ou interesse) da criança. Isso envolve necessariamente a criança no processo de planejamento, de forma direta ou indireta. (p.21)

Assim, a atividade, que tem sentido para o aluno, o motiva a procurar estratégias para chegar ao final do trabalho proposto pelo professor. O aluno se sente envolvido pela atividade, buscando meios de realizá-la com entusiasmo. Desse modo, o docente propicia ao aluno uma aprendizagem significativa, pois a partir do momento que propõe atividades e assuntos que o interessam, ele se sente motivado em aprender nas aulas, além de ir em busca de novos conhecimentos.

Percebe-se a importância do professor investigar as atividades que realmente são desafiadoras aos seus alunos. Também, de ouvir o que os alunos realmente querem aprender, de acordo com suas experiências, trabalhar a partir das sugestões dos alunos. Isso faz com que os alunos queiram realizar os trabalhos propostos, promovendo uma aprendizagem significativa aos mesmos, fazendo com que evoluam nas suas construções.

Ainda faz parte do trabalho pedagógico a reflexão sobre a prática pedagógica, sobre o fazer pedagógico, sobre as ações que o professor está desenvolvendo em sala de aula.

O professor ao refletir sobre seu trabalho pedagógico se remete a pensar sobre situações que já aconteceram, com o objetivo de modificar a ação futura que irá propor através do planejamento. Deste modo, o professor pode comparar os resultados obtidos por meio da sua atuação com as teorias pedagógicas (BOLZAN, 2002) refletindo, assim como está articulando sua prática à teoria. Isto pode levar o professor a aproximar suas bases teóricas as suas práticas, deixando de fazer uma prática de reprodução, muitas vezes, sem sentido. Nesta direção, Bolzan (2002) corrobora

Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e realizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Nesta mesma direção, Mizukami (2002) diz que a reflexão docente se dá de duas maneiras, podendo elas ser na ação e sobre a ação. A reflexão na ação é definida como aquela em que o professor reflete conjuntamente com os alunos sobre a situação. A autora afirma que “pode ser percebida quando o professor se esforça para se aproximar do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando a articular seu conhecimento-na-ação com o saber escolar” (MIZUKAMI, 2002, p.16). Este tipo de reflexão envolve emoções cognitivas como a confusão e a incerteza. É necessário que o professor saiba lidar com estes sentimentos para aprender com o próprio erro sem ficar com sentimento de culpa ou de constrangimento, aprendendo a lidar com as situações inesperadas no cotidiano escolar integrando os conhecimentos técnicos (MIZUKAMI, 2002).

Já quando o professor se distancia da situação que passou, ele reflete sobre a ação passada baseado na lembrança e na descrição da situação. Este tipo de reflexão o professor pensa posteriormente à ação. Segundo Mizukami (2002, p. 17), é por meio desta reflexão “que o professor vai analisar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação”. Ou seja, é pensando sobre a ação que realizou que vai articular a situação que passou, aos meios que foram escolhidos, bem como as suas teorias e convicções pessoais, de acordo com a realidade.

Nesta perspectiva, quando o professor reflete sobre a situação passada ele pode relacioná-la as suas teorias e perceber em que momento da prática poderia ter

feito diferente, em que momento “errou”, bem como pensar o que deve fazer para tentar melhorar a sua prática.

Nesta mesma direção, Perrenoud (2002) contribui com algumas ideias acerca do processo de reflexão docente. Diz que o professor ao se deparar com uma situação inesperada em sala de aula o faz refletir na ação de forma muito “rápida”, a fim de tomar alguma decisão no momento da prática, sem deixar para resolver outra hora. Destaca que se o professor deixar rolar a situação, ou seja, não intervir, isso também, será considerado uma forma de ação, porque isso, do mesmo modo, acarretará resultados, podendo estes serem negativos. No entanto, este tipo de reflexão na ação está relacionado a situações que não se interrompem e que seguem e que precisam ter intervenção imediata.

Além disso, tem situações do cotidiano escolar que podem ser refletidas com mais calma e mais tempo, que não exigem uma solução imediata. Dessa maneira, o professor pode refletir sobre a ação, estando ele afastado dela, podendo retomá-la e compará-la a um modelo verificando como poderia ter feito a atividade ou mesmo o que outro profissional teria feito. Fala que este tipo de reflexão se remete a *retrospectiva* e *prospectiva*, interligando o passado ao futuro, geralmente quando o professor está desenvolvendo atividades que levam tempo para serem concluídas (PERRENOUD, 2002).

Assim, Perrenoud (2002, p. 36) afirma que a reflexão é *retrospectiva* quando “é subsequente a uma atividade ou uma interação, ou a um momento de calma. Sua função primordial é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita”.

Deste modo, a reflexão sobre a ação pode ajudar o professor a agir caso a situação pensada se repita, levando-o a remeter-se a situação passada como experiência que pode ajudar na reelaboração de sua prática. Já a reflexão *prospectiva*, citada pelo autor, acontece “no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um conhecimento ou de um problema novo” (Perrenoud, 2002, p. 36).

Assim, o professor que reflete sobre a ação ou reflete na ação indica responsabilidade com seu trabalho pedagógico, comprometendo-se com os resultados do processo de ensino-aprendizagem que propicia.

Vale destacar um espaço a ser considerado na escola que pode propiciar a reflexão do professor conjuntamente. Para que o professor possa refletir

constantemente sobre as suas práticas e trocar experiências, a fim de crescer nas suas construções, segundo Vasconcellos (2006), este espaço é a reunião pedagógica realizada na escola geralmente uma vez por semana. Por meio dela, o docente tem oportunidade de relatar experiências que deram certo em sala de aula, motivando seus colegas a acreditar que é possível mudar o que está posto, mudar para melhor a realidade daquela instituição. Além dos professores poderem relatar como relacionam os conteúdos que necessitam ser trabalhados em aula aos seus saberes práticos pedagógicos.

Assim, Vasconcellos (2006, p. 123) corrobora ainda com estas ideias ao afirmar que:

A reunião é um espaço privilegiado para o resgate do saber de mediação do professor, qual seja, a mediação que o docente faz entre os saberes das ciências de referência com as quais trabalha e os saberes pedagógicos (o saber-fazer do cotidiano da sala de aula).

Há também outros espaços na escola para o professor refletir sobre sua prática pedagógica, como exemplo a própria aula. Como Vasconcellos (2006, p. 147) afirma “é também um excelente instrumento de autoformação, na medida em que favorece a reflexão crítica sobre a prática, o sair do *piloto automático*, da mera rotina”. Desse modo, a formação é contemplada no momento em que o docente pensa sobre a sua aula, tanto no planejamento das ações, como durante e após as atividades desenvolvidas ou não durante a aula, como os alunos encararam sua prática e a aula como um todo. Ele reflete a respeito do seu trabalho pedagógico, sua metodologia, sua maneira de conduzir a aula, realmente se preocupa em propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa e desafiadora.

Assim, o planejamento da ação pedagógica não se torna algo fechado a seguir, com os passos predeterminados, e sim um planejamento sujeito a reflexões e mudanças, conforme o andamento da aula, as necessidades e aos interesses dos alunos. Ou seja, é algo sistematizado com o objetivo de guiar as práticas sendo repensado e aperfeiçoado durante seu desenvolvimento, a fim de contemplar a aprendizagem, de aulas prazerosas através da produção.

1.2.2 Os documentos pertencentes à organização escolar

Projeto Pedagógico

A escola é composta por uma rede de interações sociais, com pessoas de diferentes contextos históricos, sociais e culturais que possuem o trabalho de conduzir a educação. Para auxiliar estas pessoas (docentes e discentes) na organização das práticas escolares é fundamental realizar o planejamento do trabalho determinando as ações a serem desenvolvidas com vistas a alcançar os objetivos propostos. Segundo Libâneo (2005, p. 345) “a improvisação e a falta de rumo” ficam superadas, na medida em que a escola traça as metas a serem alcançadas através de um planejamento de trabalho.

Para tanto, este planejamento de trabalho resulta no projeto pedagógico da escola, que tem como objetivo organizar as ações e metas desejadas por todos os envolvidos no processo educacional. Dessa maneira, considerando que a escola possui sua própria cultura, necessita ter seu próprio projeto, sendo único, original, de acordo com sua realidade.

Nesse sentido, o projeto pedagógico apresenta e descreve a realidade da escola para que a partir de seu contexto histórico social e cultural possa pensar estratégias de ação, objetivos e traçar metas por meio de uma gestão democrática, com a participação de toda a comunidade escolar.

Nas palavras de Libâneo (2005, p.345) o projeto pedagógico é “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Desse modo, é através dele que são propostos os objetivos sociais e políticos almejados por todos que orientam a educação escolar, bem como as práticas pedagógicas dos professores.

O projeto pedagógico da escola constitui-se em uma proposta de trabalho coletiva, portanto necessita ser construída entre os envolvidos no processo educativo, entre toda a comunidade escolar, de maneira participativa. Nesse âmbito, Lück (2008, p. 57) afirma que a “participação constitui uma forma significativa de, promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades

entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social”. Dessa maneira, a participação requer responsabilidade com a comunidade social, além do compromisso em alcançar os objetivos propostos coletivamente.

Nesta direção, o projeto pedagógico comporta-se como o carro-chefe da escola, guia e planeja os caminhos a seguir, apresenta as intencionalidades, os desejos e ideais da comunidade escolar, sendo alimentado por objetivos que ao serem alcançados define-se outros para motivar a escola. Por isso, pode-se falar apenas de projeto pedagógico, pois o político está imbricado no projeto, uma vez que guia as ações e o trabalho dos docentes, bem como dos envolvidos no processo, a fim de propiciar uma educação significativa aos alunos.

Neste sentido, Libâneo (2005) adota a expressão projeto pedagógico curricular para se referir ao projeto pedagógico, pois afirma que este documento dá a escola uma direção política e pedagógica. Refere-se ao pedagógico porque

[...] formula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores (LIBÂNEO, 2005, p. 345).

Assim, os termos político e pedagógico se relacionam em vista do projeto traçar as intencionalidades sociais e políticas da comunidade escolar. Também, por orientar e estabelecer uma direção para as práticas pedagógicas no sentido de todos os professores se guiarem pelas mesmas ações as quais são traçadas coletivamente e com vistas a formar cidadãos de acordo com a sociedade atual.

Desse modo, Libâneo (2005, p. 346) agrega o termo curricular a projeto pedagógico porque este “propõe também o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica”. Considera o currículo um desdobramento do projeto pedagógico, pois é o reflexo dos objetivos a serem alcançados, das diretrizes adotadas pela escola, bem como das ações previstas a orientar as práticas pedagógicas.

O caráter participativo das decisões no projeto pedagógico contribui para a organização do trabalho pedagógico no sentido de diminuir os conflitos e desentendimentos, visando o fim das relações competitivas e autoritárias, “rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que

permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos pragmáticos da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão” (VEIGA, 1995, p. 13,14).

Desse modo, o projeto pedagógico é o planejamento da escola mais amplo que serve para orientar as ações e decisões na escola, bem como para orientar o trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que possui relação direta com a época em que está sendo desenvolvido, com um determinado contexto social, visando alcançar os objetivos educacionais das pessoas que fazem parte deste contexto. Este documento guia as práticas pedagógicas no seu sentido amplo, mais global, pois nele encontram-se os conceitos sobre educação, aluno, professor, entre outros, bem como trata do suporte teórico que sustenta os objetivos propostos pela instituição.

Percebendo a relevância deste documento escolar o professor necessita, além de refletir sobre a sua prática pedagógica, refletir sobre os referenciais teóricos do projeto pedagógico que sustentam o seu trabalho docente, reiterando se estão de acordo com seu planejamento. Também, destaca-se a importância desta reflexão ser permanente através do repensar sobre as práticas desenvolvidas, em especial, se estas vão ao encontro dos objetivos a serem alcançados por todos.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico dos professores envolvidos necessita ter uma articulação ao projeto da escola, se este for construído com a participação de todos, a fim de propiciar um ensino que esteja de acordo com os interesses dos alunos, bem como com a cultura escolar. Assim, os objetivos traçados por todos os envolvidos no processo educativo vão sendo alcançados.

Desse modo, o planejamento que o docente faz a fim de orientar seus trabalhos desenvolvidos em aula, pode se constituir um momento para refletir sobre as intencionalidades do projeto pedagógico da escola, bem como refletir sobre as ideias e as teorias que pensa ser pertinentes para o desenvolvimento da sua prática.

Currículo Escolar: Plano de estudo

O currículo escolar é produzido em um determinado espaço e tempo, num contexto social, histórico e cultural pertencente a uma determinada comunidade.

Com a globalização a sociedade tem sofrido mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais que alteraram o modo de organização do trabalho, influenciando este espaço e tempo em que o currículo escolar é produzido.

Segundo Libâneo (2005, p. 362) “o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico”. Nessa direção, pensa-se que o currículo é uma das formas de concretizar os objetivos propostos no projeto pedagógico. O autor ainda diz que existem três maneiras do currículo se manifestar nas práticas, através do currículo formal, do currículo real e do currículo oculto.

O primeiro, currículo formal, “é aquele desenvolvido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (LIBÂNEO, 2005, p. 363). O mesmo autor cita como exemplo deste tipo de currículo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios.

O segundo, currículo real, “é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e do plano de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (LIBÂNEO, 2005, p. 363).

Já o último, o currículo oculto, “refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar” (LIBÂNEO, 2005, p. 363). Este currículo não está estruturado na grade das disciplinas, é o conhecimento aprendido que vem das experiências que estão de acordo com o contexto sociocultural em que cada um vive.

Neste entendimento, Libâneo (2005) diz que embora a escola pegue como referência o currículo formal, quem seleciona o currículo real, que é elaborado a partir do projeto pedagógico e do plano de estudo, são todos os envolvidos no processo educacional: pais, professores e os técnicos administrativos. Assim, considerando currículo real o que os alunos realmente aprendem, pois está de acordo com seus desejos e contextos, pode-se inferir que este é o que influencia na vida dos alunos.

Para tanto, é necessário apostar na elaboração de um projeto pedagógico que propicie a construção de um currículo que parta do seu contexto social, histórico e cultural a fim de propor modificações. Por isso é muito importante pensar o currículo em conjunto com os integrantes da comunidade escolar, uma vez que implica em alcançar objetivos comuns a partir da realidade local. Nesse sentido, definir o conceito de currículo é imprescindível para a sua construção.

Assim, Veiga (1995, p. 26-27) afirma que

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Nesta direção, é importante pensar e refletir sobre o currículo na medida em que ele compõe a construção do conhecimento escolar. Sendo que ao mesmo tempo, de acordo com as ideias de Veiga (1995), o currículo é um “processo” porque está em andamento e é um “produto” porque resulta de um conhecimento construído coletivamente que expressa uma cultura, um contexto social e histórico.

Diante destes esclarecimentos é possível inferir que o currículo se faz presente na prática por meio do plano de estudo, que descreve os conteúdos que necessitam ser trabalhados em cada série, os objetivos a serem alcançados em cada etapa do ensino de acordo com as intencionalidades explícitas no projeto pedagógico da escola, bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada série. Então dentre as diversas maneiras que o currículo se materializa uma delas é através do plano de estudo, pois o professor embasa-se neste plano para fazer seu planejamento diário. Diante disso, também trazer a compreensão do conceito de plano de estudo se faz imprescindível, através dos autores Hengemühle (2004) e Vasconcellos (2006).

Assim, Hengemühle (2004, p.216) refere-se ao plano de estudo como “o momento de aprofundamento do projeto pedagógico, antes da construção do plano de trabalho”. O autor considera um espaço de reflexão teórico-prática do projeto pedagógico, sendo organizado e elaborado antes do planejamento do professor, com objetivo de auxiliá-lo na sua prática pedagógica.

Já para Vasconcellos (2006) o plano de estudo pode ser chamado também de Projeto de Ensino-Aprendizagem. O autor define o plano como “uma síntese que o educador faz dos apelos da realidade, das expectativas sociais, de seus compromissos e objetivos, das condições concretas do trabalho” (2006, p.147). Nesse entendimento, a elaboração dos planos se torna um momento de reflexão conjunta com o intuito de traçar os objetivos almejados pelo grupo.

Ainda, são escolhidos os assuntos e conteúdos que serão desenvolvidos, o porquê de trabalhar os assuntos escolhidos, a metodologia de como por em prática o plano, além da avaliação reconhecida como reflexão do andamento da aula (VASCONCELLOS, 2006). Nesse sentido, o plano permeia o planejamento que os docentes realizam com o objetivo de organizarem sua prática pedagógica.

Vale ressaltar também que é necessário que o plano de estudo esteja embasado nos conceitos definidos no projeto pedagógico da escola e nos interesses da comunidade escolar. Desse modo, ele compõe os conteúdos que necessitam ser desenvolvidos, as habilidades a serem trabalhadas, bem como o referencial que orientará a prática pedagógica de acordo com o tipo de aluno que deseja formar em cada ano do Ensino Fundamental.

Assim, estes planos se constituem num planejamento fundamental para guiar o trabalho pedagógico do professor, bem como uma estratégia para fazer com que o projeto pedagógico fique presente na realidade da sala de aula.

1.2.3 A gestão participativa na escola

A escola faz parte de uma comunidade que possui uma cultura, a qual é produzida por seus membros e passada de geração para geração. Esta cultura escolar faz parte de um tempo histórico e social. Este espaço é uma organização social que tem desejos comuns a alcançar. O sucesso destes objetivos comuns está diretamente ligado a participação efetiva de todos os envolvidos neste trabalho compartilhado, uma vez que pode ter resultados positivos quando discutidos pelos que estão envolvidos no processo educacional.

A gestão educacional contribui para a organização deste espaço, que é a escola, de maneira participativa, articulada e criativa com o propósito de avançar na

cultura educacional. Por meio dela pode-se fazer uma sistematização das ideias a serem desenvolvidas e dos objetivos a serem alcançados, bem como o planejamento de ações entre os professores, visando uma educação de qualidade. Sendo assim, Lück (2006, p.25) afirma que

(...) a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados.

Ainda vale destacar que sem esta organização a escola fica vulnerável a trabalhos isolados, a centrar suas forças na rotina de trabalhos burocráticos, a solucionar problemas apenas do cotidiano, deixando de lado as questões mais amplas ligadas à gestão escolar e a educação e que estas estão interligadas, realizando desta forma uma administração e não uma gestão (LÜCK, 2006).

Neste sentido, por meio da gestão educacional, a escola pode evitar que isto aconteça, direcionando seu trabalho de maneira compartilhada, baseando-se nos seus objetivos traçados coletivamente, com o propósito de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e significativo para os alunos, ou seja, visando a aprendizagem efetiva dos educandos.

Segundo Libâneo (2005) há duas formas de perceber a gestão escolar, uma centrada na concepção neoliberal e outra na sociopolítica. A primeira destina a boa parte das responsabilidades do Estado para a comunidade escolar, sendo esta a quem realiza o planejamento, a organização e a avaliação da educação. Já a segunda não desobriga o Estado das suas funções, valoriza as ações que partem da iniciativa dos profissionais.

Neste entendimento, ao falar da perspectiva sociopolítica, Libâneo (2005, p. 295) esclarece que

[...] a escola e seu modo de se organizar constituem um ambiente educativo, isto é, um espaço de formação e aprendizagem construídos por seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão.

Assim, o contexto em que ocorre a educação se torna um espaço propício à construção de ideias e concepções de todos os que fazem parte desta comunidade,

promovendo a formação dos profissionais. Com isso, a escola conquista sua autonomia, pois tem a liberdade de tomar decisões conjuntamente acerca da aprendizagem que permeia o trabalho pedagógico e a organização escolar.

Nesta direção, Lück (2008, p.21) define a gestão como um

[...] trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

Neste entendimento, pode-se perceber a gestão como uma forma de organizar o trabalho na escola em todos os seus alcances, ou seja, o pedagógico, o burocrático, o político. E, ainda, segundo Lück (2008), pode-se dizer que ocorre a verdadeira gestão quando há um equilíbrio entre as funções administrativas e estruturais da escola e a orientação pedagógica, ou seja, o desenvolvimento de um trabalho conjunto nestes dois eixos de maneira articulada.

Dessa maneira, gestar a escola pressupõe a mobilização e a participação de todos os envolvidos no processo educativo, deixando a mercê a ideia de que cabe apenas a direção e a supervisão escolar a organização da escola. A gestão democrática acontece de maneira participativa, entre todos os envolvidos tanto na elaboração do projeto pedagógico e do plano de estudo, quanto no seu desenvolvimento e avaliação dos mesmos. Também, no planejamento de ações educativas para serem desenvolvidas em sala de aula.

A participação efetiva na escola envolve os pais, os alunos, os professores, os diretores e os funcionários. Implica o envolvimento de todos os componentes da comunidade escolar para efetivar os objetivos educacionais propostos por todos no projeto pedagógico. De acordo com Lück (2008) este esforço compartilhado propicia aos integrantes da escola o controle do seu próprio trabalho, responsabilizando-se por suas atitudes e assumindo as conseqüências dos resultados escolares. Estas pessoas envolvidas neste processo constroem e conquistam sua autonomia, sentindo-se parte da escola, pois agem e modificam a cultura escolar, bem como os resultados educacionais.

Também vale mencionar que, segundo Vasconcelos (2006) e Luck (2008) quando não há organização ou sistematização dos pontos a serem discutidos não há avanço nas decisões, como acontece muitas vezes na escola, na qual as

peças apenas conversam e debatem sobre questões escolares, e não resolvem em conjunto o que fazer. Ou mesmo quando as ideias são elaboradas pela direção e colocadas em pauta nas reuniões apenas para serem votadas. Lück (2008) denomina este tipo de prática como falsa participação. Assim, isso não pode ser considerado uma forma de gestão participativa, pois o que ocorre neste tipo de reunião são apenas discussões de ideias sem avançar nas decisões conjuntamente. Por meio destas reuniões o professor pode sentir-se fora do grupo ou simples avaliador de ideias articuladas previamente. Isso pode abalar a cultura organizacional da escola, pois esta concepção de gestão poderá, segundo Lück (2008)

(...) destruir qualquer possibilidade de colaboração benéfica; por promover o descrédito nas ações de direção e nas pessoas que detêm autoridade; por gerar desconfiança, insegurança, e, ainda; por destruir as sementes e motivações de participação efetiva que existem nas pessoas que, ao se sentirem usadas, passam a negar esse processo e até mesmo sua legitimidade (p. 33).

Dessa maneira, percebe-se que a participação, no seu significado, pressupõe a interação de todos os professores com a equipe diretiva da escola em propósito de definir, conjuntamente, possíveis soluções para as questões problemáticas da instituição (LÜCK, 2008). Estes caminhos necessitam ser discutidos e refletidos de maneira dialógica por todos, respeitando as ideias e concepções distintas existentes no grupo.

A construção de um espaço democrático de participação requer compromisso social e envolvimento do grupo por meio de sugestões de idéias e opiniões, propiciando autoria sobre as ideias e assumindo ou compartilhando responsabilidades sobre os resultados educacionais e comprometendo-se a alcançar os objetivos definidos pelo grupo (LÜCK, 2007).

Nas palavras de Lück (2008, p. 29) participação “caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação na dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados”. Essa participação retira o sujeito da alienação e da acomodação escolar, uma vez que o exige esforço individual para a construção de uma concepção de trabalho conjunto, compartilhado entre os

participantes do processo educativo, visando a efetivação dos desejos comuns da cultura escolar assumidos por todos.

Com relação à participação Lück (2008) aponta cinco formas de participação: como presença; como expressão verbal e discussão; como representação política; como tomada de decisão e a como engajamento.

A forma de participação como presença, “é participante quem pertence a um grupo ou organização, independente de sua atuação nele” (LÜCK, 2008, p.36). Esta maneira de participar é como estar presente em uma reunião, sem dizer absolutamente nada, sem realizar uma participação ativa, sem colocar suas ideias e concepções sobre o que está sendo discutido, no entanto estará presente, participando do encontro. Ainda, essa participação influencia o contexto ao qual fazem parte de forma negativa, “contribuindo para a inércia, o comodismo e a passividade do grupo, por meio de ação não orientada para a superação de limites e dificuldades ou enfrentamento de desafios” (LÜCK, 2008, p.37).

Outra forma de participação que a autora evidencia é a participação como expressão verbal e discussão de ideias. Neste tipo a liberdade de expressão é aproveitada pelos integrantes para exporem suas ideias e concepções acerca do que está sendo debatido, bem como opinar para a tomada de decisões escolares. Assim, Lück (2008) considera esta forma de participação como a construção de um espaço democrático dentro do ambiente escolar, propiciando a interação participativa, com o confronto de pontos de vista, através do diálogo, com o objetivo de realizarem ações conjuntas.

Já a participação como representação Lück (2008, p. 41) define como:

[...] uma forma de significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim.

Esta maneira de exercer a participação é muito utilizada para grupos grandes que não tem como todos se fazerem presentes nas discussões, também nas organizações que a participação acontece por meio de voto, como exemplo as eleições, bem como os conselhos escolares, o grêmio estudantil, o círculo de pais e mestres e o clube de mães.

A participação como tomada de decisão “implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios” (LÜCK, 2008, p. 44). Este tipo de participação está relacionado à responsabilidade que os envolvidos no processo educacional incorporam diante da tomada de decisões conjuntas, bem como para a resolução de problemas, referentes a questões mais amplas, no cotidiano escolar.

Vale destacar que pode ocorrer a falsa democracia quando são envolvidos todos os integrantes para discutir e decidir questões básicas do cotidiano escolar, ou seja, questões de menor valor relacionadas a problemas mais gerais enfrentados pela comunidade escolar (LÜCK, 2008).

Por fim, a participação como engajamento “implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados” (LÜCK, 2008, p. 47). Neste tipo de participação os sujeitos envolvidos assumem um comprometimento em alcançar os objetivos propostos pela escola, ou seja, se engajam nas discussões escolares, expondo suas concepções para o grupo, bem como interagem com os colegas para tomar as decisões, necessárias, coletivamente.

Diante disso, faz parte do trabalho do professor a participação em todas as atividades da escola. Ele é responsável pelo seu trabalho pedagógico e também tem um compromisso social com a gestão da escola, participando das atividades fora da sala de aula, ou seja, das questões que envolvem a política e a ideologia da escola.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Temática

As concepções docentes acerca da organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2.2.1 Objetivo Geral

Compreender as concepções docentes sobre a organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as concepções sobre a organização do trabalho pedagógico dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Conhecer o Projeto Pedagógico, a fim de evidenciar quais concepções sobre a organização pedagógica estão presentes neste documento.

2.3 Questão da Pesquisa

- Quais são as concepções das docentes de Anos Iniciais acerca da organização do trabalho pedagógico em uma Escola Estadual de 1º e 2º Grau localizada na região da Quarta Colônia?

2.4 Abordagem Metodológica

Optar por uma metodologia para desenvolver a pesquisa significa escolher os procedimentos e instrumentos que melhor se identificam com o pesquisador, ou seja, escolher a abordagem que ele se sente mais preparado para trabalhar, além disso, necessita ser a mais adequada para responder as questões da pesquisa. Nesse âmbito, Minayo (1993) coloca que a metodologia envolve as concepções teóricas de abordagem, ou seja, várias técnicas para perceber e analisar a realidade

estudada, bem como o investigador ter um olhar crítico para investigar o contexto e perceber detalhes que façam a diferença na sua pesquisa.

Por isso, o fato de existir outras pesquisas desenvolvidas com a mesma temática não diminui a relevância da pesquisa, pois a importância está em olhar a realidade com as experiências e vivências do pesquisador, que são subjetivas e originais. O investigador poderá compreender coisas, fatos, detalhes antes não percebidos, que poderão ser únicos, pois duas pessoas não compreendem um ambiente da mesma forma, uma valoriza alguns aspectos, outra valoriza outros, devido seus conhecimentos prévios, seus valores, uma vez que possuem trajetórias diferentes.

Nesse sentido, para desenvolver a temática em estudo utilizou-se uma alternativa metodológica de cunho qualitativo-narrativo, de caráter sociocultural, fundamentado nas falas de um grupo de quatro professoras, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por ser uma pesquisa na área da educação, procurou-se na abordagem qualitativa embasamento para desenvolver o estudo, favorecendo a interpretação da realidade social.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco características que envolvem uma pesquisa qualitativa. No entanto, ressaltam que nem todos os estudos possuem estas características com a mesma eloquência, alguns não possuem nem uma ou mais destas características, ou seja, não é por ser uma pesquisa qualitativa que terá todas as características descritas pelos autores.

Os autores colocam que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Ibid, p. 47). Nesse sentido, o investigador entra em contato direto com o contexto investigado, tendo a oportunidade de explorar em detalhes este local, procurando entender melhor as ações no ambiente em que ocorrem. Neste âmbito se dá a importância do pesquisador estudar o contexto em que os sujeitos investigados estão inseridos a fim de entendê-los melhor, uma vez que estes são influenciados pelo ambiente que os rodeia.

Outra característica apontada é que “a investigação qualitativa é descritiva”, neste caso a escrita ganha destaque, pois os dados são descritos e analisados com palavras e não com números. Mais uma característica, colocada pelos autores, indica que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que

simplesmente pelos resultados ou produtos” (Ibid, p. 49). Assim, a pesquisa qualitativa se preocupa muito mais com o processo para chegar a algum resultado, do que a pesquisa quantitativa que apenas analisa e interpreta os resultados numéricos.

Ainda destacam que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Ibid, p. 50). Esta característica quer dizer que os dados produzidos durante a pesquisa não são para confirmar ou negar hipóteses elaboradas antecipadamente, mas para organizar e juntar dados de acordo com a temática investigada.

Também ressaltam que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Ibid, p. 50), isto quer dizer que ao apreender os pontos de vista dos sujeitos investigados a pesquisa qualitativa auxilia o investigador a interpretar e entender a dinâmica interna dos acontecimentos. Neste âmbito, os pesquisadores qualitativos fazem questão de confirmarem os dados produzidos, mostrando-os aos sujeitos investigados, como exemplo, apresentam aos participantes as entrevistas transcritas.

Nesse mesmo entendimento, Chizzotti (2006) reforça algumas ideias que sustentam a metodologia qualitativa, ao afirmar que o contato com a realidade e os fatos estudados demonstram que os sujeitos investigados são repletos de valores, crenças, representações e significados construídos de acordo com suas experiências e opiniões. O pesquisador insere-se no contexto para interpretar e entender a complexidade desses sujeitos investigados, bem como os problemas e as necessidades que interferem nas suas atitudes, atribuindo-lhes significados.

Assim, a fim de compreender o problema de pesquisa, o investigador descreve os fatos, acontecimentos, as emoções, de forma minuciosa e cuidadosa, por meio de entrevistas, observações, conversas informais, enfim analisa os acontecimentos no cotidiano no qual acontecem.

Diante das justificativas apresentadas anteriormente, é pertinente o desenvolvimento desta investigação na área educacional por meio da pesquisa qualitativa, pela maneira descritiva de relatar os dados e informações, bem como a relevância de estudar o processo de construção do conhecimento para contemplar os objetivos da pesquisa e dar significados aos dados interpretados. E, também numa pesquisa que envolve educação, procura-se entender e compreender atitudes,

pensamentos, ideias, experiências de pessoas, portanto pensa-se que estas reflexões necessitam ser analisadas no seu contexto qualitativamente.

2.5 Procedimentos Metodológicos

Diante da importância da pesquisa qualitativa para este estudo, adotou-se uma abordagem narrativa sociocultural, pois os sujeitos estão envolvidos por relações sociais e culturais, se constituem a partir do contexto em que vivem. Dessa maneira, é relevante investigar e analisar a ação deste sujeito de pesquisa, diante de um contexto sociocultural, sendo que um indivíduo dá respostas de acordo com suas vivências, suas experiências, não se encontra isolado.

Desse modo, Bolzan (2006, p.386) define a abordagem narrativa sociocultural:

[...] trata-se de um estudo qualitativo que comporta uma análise que concentra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas idéias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.

A partir desta definição, colocada pela autora, percebe-se a importância da abordagem narrativa sociocultural, pois trabalha com o processo de construção coletiva do conhecimento a partir das experiências socioculturais que cada sujeito possui. Assim, as narrativas dos sujeitos de pesquisa, permitem ao investigador analisar o que está por trás das ações e respostas dos participantes diante dos acontecimentos, estão repletas de subjetividades, de vivências que fazem parte de um contexto social e cultural.

Nesse sentido, Bolzan (2002) coloca que na pesquisa sociocultural é relevante considerar e analisar o contexto social e cultural em que a investigação está acontecendo. No entanto, não possui maior valor que os sujeitos envolvidos na pesquisa, pois tanto o ambiente em que está sendo desenvolvida a pesquisa, quanto os sujeitos necessitam ser analisados através das suas especificidades e vozes.

Dessa maneira, o uso das narrativas permite aos sujeitos, através da fala, narrarem suas histórias, suas experiências, suas ideias e pensamentos. Neste momento da investigação é de valia que o investigador fique atento, concentrado e dê valor aos detalhes que os sujeitos envolvidos colocam no decorrer da narrativa, pois ao contar a sua história, falam de experiências que já aconteceram e que ficaram marcadas, falam de si mesmo em um determinado tempo e espaço. Nessa mesma direção, Bolzan (2002, p.76) destaca:

[...] a importância das narrativas está no fato de enfocarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam as múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e em um espaço.

Além disso, a relação colaborativa entre pesquisador e participante, estabelecida durante o desenvolvimento da pesquisa, propicia um espaço dialógico, no qual ambos têm a oportunidade de estarem conversando, trocando experiências e compartilhando vivências, produzindo novos significados a partir deste trabalho coletivo.

Deste modo, Bolzan (2002) destaca que ao narrar as histórias o sujeito reflete sobre si mesmo, sobre suas ações, sobre a sua prática pedagógica, assim, “pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro” (p. 76). Nessa perspectiva, a mesma autora afirma que

[...] a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes (BOLZAN, 2006, p.386).

Sendo assim, verifica-se a importância desta investigação caracterizar-se por um estudo de cunho qualitativo-narrativo com caráter sociocultural, pois esta analisou as falas/vozes/ditos das docentes envolvidas, bem como o contexto social e cultural no qual estão inseridas, a fim de entender suas experiências (BOLZAN, 2001, 2002).

Ainda, a fim de analisar e compreender as informações e os dados produzidos nas narrativas das docentes envolvidas busca-se como procedimento a análise de conteúdo, organizada através de dimensões categoriais.

A análise de conteúdo pode ser aplicada aos textos produzidos durante a investigação, podendo, estes, serem escritos, orais ou linguagens não-verbais, conforme Bardin (1977, p.31) é “um conjunto de técnicas de análise de comunicação”. A análise trata de compreender o que está além do conteúdo das mensagens que os sujeitos investigados fornecem ao pesquisador, bem como no contato estabelecido dentro do contexto investigado.

Através da análise de conteúdo visa-se “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Nessa direção, objetiva-se por meio deste tipo de análise concentrar algumas características do material produzido, durante a pesquisa, para facilitar a análise dos dados.

Para tanto, conta-se com a “inferência”, ou seja, a subjetividade, para interpretar mais a fundo os dados coletados (MINAYO, 1993, p. 203). Neste sentido, podendo tudo ser interpretado e atribuído significado há a necessidade de se ter, na análise de conteúdo, objetivos claros e sintetizar as informações coletadas para que a reflexão não se torne muito ampla.

Desse modo, a categorização tem como objetivo auxiliar o pesquisador na interpretação dos dados dos fenômenos estudados, através da organização de elementos que são significativos à pesquisa. Nesse sentido, é válido destacar o conceito de categoria descrito por Bardin (1977)

[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É portanto um método taxionómico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Nesta perspectiva, a categoria serve para enquadrar as informações, produzidas durante a pesquisa, que possuem características semelhantes em um mesmo tópico. Nesta direção, um mesmo elemento não deve permear mais que uma categoria. Conforme Bardin (1977, p.120) aponta que “as categorias deveriam ser construídas de tal maneira, que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias”.

Assim, com o objetivo organizar as idéias que surgem no decorrer das falas utiliza-se a ideia de dimensão categorial, pois a categoria é algo mais fechado e,

muitas vezes, limitado. Utiliza-se a expressão de dimensão categorial porque pensa-se que as ideias acerca do trabalho pedagógico se cruzam em vários momentos, ou seja, perpassam os mesmos elementos categoriais.

Dessa maneira, as dimensões categoriais foram elaboradas a partir dos elementos que mais se destacarem nas narrativas, ou seja, informações que ficaram evidentes em mais de uma fala.

Também, utiliza-se dimensão categorial em substituição ao termo categoria porque, segundo Lüdke e André (1986), em relação a categorização dizem que é necessário o investigador superar seus limites e perceber elementos que vão além das informações postas nas categorias, buscando acrescentar algo a mais na interpretação nos achados da pesquisa. Assim, pensa-se que a categoria poderá restringir as interpretações, dificultando o entrelaçamento das ideias que permeiam os eixos temáticos.

2.6 Instrumentos de Pesquisa

Diante das justificativas metodológicas apresentadas para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por entrevistas narrativas semi-estruturadas para que os docentes envolvidos na investigação possam narrar com detalhes suas experiências/vivências acerca da organização do trabalho pedagógico na escola.

A entrevista possibilita ao investigador entender e compreender as ideias, opiniões, experiências que os sujeitos participantes expõem nas narrativas, ou seja, nas suas falas. Também, pode-se compreender os valores, as atitudes, as motivações que os sujeitos possuem a partir das relações que estabelecem no contexto em que estão inseridos. Nesse âmbito, Bauer e Gaskell (2002, p.65) destacam:

[...] a entrevista qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específico.

Desse modo, o pesquisador necessita instigar o sujeito para que ele possa relembrar situações que sejam relevantes, a contar fatos que ficaram marcados na sua trajetória profissional e pessoal, e, na sua realidade histórica, social e cultural. Como Bauer e Gaskell (2002) colocam que a entrevista narrativa “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (p. 93).

As entrevistas narrativas não são estruturadas, não possuem as perguntas elaboradas previamente, elas vão além dos estímulos perguntas-respostas, são realizadas com maior riqueza de detalhes. Bauer e Gaskell (2002) justificam a importância da narrativa não corresponder a perguntas e respostas, pois neste tipo de entrevista a ideia do sujeito entrevistado “se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (p.95, 96).

No momento da narrativa os sujeitos utilizam-se da linguagem verbal para contarem suas histórias tanto profissionais, quanto pessoais, resgatam acontecimentos que ficaram marcados na memória positivamente ou negativamente e tentam fazer um “balanço” do que ocorreu, tentam achar explicações para os acontecimentos, ou seja, tentam encontrar justificativas para as suas ações. Desse modo, Bauer e Gaskell (2002, p.91) destacam que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Por meio da narrativa os sujeitos narram fatos, ocorridos no passado, com novos significados, percebem elementos importantes ainda não descobertos, pois o tempo passa, e as pessoas adquirem conhecimentos e experiências novas, ou seja, as compreensões se modificam e se transformam. Dessa maneira, Freitas destaca que “quando se narra o passado no presente, o que se faz de fato é uma reconceitualização do mesmo, pois se olha o ontem com os olhos de hoje” (1998, p. 62).

Nessa perspectiva, a narrativa propicia uma reflexão sobre a trajetória profissional das docentes participantes, um repensar das suas práticas pedagógicas, da maneira como estão lidando com as situações escolares presentes, tendo a oportunidade de pensar, de reinventar e abrir novos caminhos para a prática pedagógica. De acordo com Bolzan (2002, p. 17) o docente ao refletir “passa a

pensar sobre a situação passada estabelecendo relações com ações futuras de ensino que virá a compor e organizar”. Vale ressaltar que se entende a trajetória docente como uma carreira que se constitui pela vida pessoal e profissional do professor ao longo da sua caminhada histórica, social e cultural. Assim, Isaia (2006, p.367) destaca a trajetória como:

[...] porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica.

Neste entendimento o profissional interage com diferentes tempos históricos, ou seja, com colegas de outras gerações, compartilhando ideias e concepções de seu tempo histórico. Essas trocas contribuem para a construção da carreira do professor.

Nesse sentido, a entrevista será individual com uma conversação/diálogo entre o pesquisador e docente, conduzida por um roteiro feito a partir de “tópicos guia” (BAUER; GASKELL, 2002, p.66), para dar conta da problemática e dos objetivos do estudo. Este roteiro não seguiu uma ordem rígida de perguntas e respostas, pois a entrevista narrativa se constituiu a partir de um diálogo.

Desse modo, os tópicos guia são uma espécie de lembretes ao investigador, para conduzir a entrevista de maneira que a narrativa não fuja do foco central da pesquisa e a conversa não se disperse. Estes tópicos necessitam ter uma linguagem simples, com termos conhecidos do entrevistado, ou seja, que esteja de acordo com o contexto do sujeito investigado (BAUER; GASKELL, 2002).

No entanto, realizar a entrevista com um roteiro elaborado a partir de tópicos guia não significa ficar aprisionado a eles, o pesquisador tem a flexibilidade de fazer questionamentos, ou discutir assuntos que surgem durante a entrevista, os quais são relevantes a temática investigada, mas que não constavam no planejamento da entrevista. E, também é relevante o pesquisador não afirmar ou negar o que os sujeitos envolvidos estão colocando através das narrativas, é necessário deixar os docentes exporem suas experiências e ideias de maneira livre e espontânea.

Nessa perspectiva, a fim de manter-se atento a todos os detalhes das narrativas das docentes, foi utilizado gravador de voz, com a permissão e

autorização das participantes. Assim, todos os dados e as informações verbais/falas foram gravados, possibilitando ao pesquisador manter-se concentrado e atento as experiências, vivências e ideias do sujeito entrevistado.

Além das narrativas utilizou-se um documento da escola que auxiliou na análise. A exploração desse documento serviu para subsidiar a interpretação dos achados, sem, contudo caracterizar uma análise documental.

Nesse sentido, um documento utilizado como recurso para ampliação da análise foi o projeto pedagógico da escola. Este projeto envolve a escola, serve de guia para a instituição, constitui a filosofia da escola, e, os professores fazem parte desta realidade, suas concepções têm relação com este contexto histórico, social e cultural. Lüdke e André (1986) corroboram quando afirmam que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39). Assim, foi importante analisar o projeto da escola, pois nele percebeu-se elementos do contexto sócio-histórico-cultural o qual os professores convivem.

A leitura do projeto teve intenções e objetivos para não cair na leitura pela leitura, ou seja, para não correr o risco de não compreender elementos que são fundamentais e importantes contemplar o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) afirmam que “não existe uma forma melhor ou mais correta” (p.42) de analisar os dados qualitativos na pesquisa, ou seja, “o que existe é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (p. 42).

Assim, com o objetivo de analisar o Projeto Pedagógico da escola, a sistematização escolhida pela pesquisadora foi o estudo das concepções que estão presentes no documento, bem como o estudo das bases teórico-metodológicas que embasam o projeto.

2.7 Contexto da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola na região da Quarta Colônia. Esta atendia no ano de 2009, 73 alunos nos Anos Iniciais e 43 alunos no Ensino

Fundamental no turno da tarde, também 113 alunos no Ensino Médio, no turno da manhã.

A escolha pela escola se deu devido a proximidade a casa da pesquisadora, também, por ela conhecer a realidade da comunidade e da escola. Vale destacar que esta é a única escola Estadual desta comunidade e a única escola Estadual que oferece Ensino Fundamental no centro da cidade.

Ainda a instituição possui infra-estrutura excelente, com redes de esgoto e sistema de água tratada, uma boa iluminação e faixa de segurança em frente à escola. Ao redor da escola tem um asilo de freiras, uma creche municipal, casas boas, bem apresentadas e estruturadas, favorecendo um ambiente para educação.

A escola está situada em um espaço com várias árvores, com campo de futebol ao lado, com uma quadra esportiva aberta atrás da instituição, uma gruta, bem como um ginásio de esportes. Quanto a organização do espaço interno a escola dispõe de onze salas de aula, com espaço para acomodar em média 25 alunos e de mais duas salas para atender 33 alunos. Também há uma sala para a biblioteca, uma sala grande de informática com internet, uma sala de recursos pedagógicos, uma sala para a supervisão escolar, uma sala para direção escolar, um salão para eventos e uma sala grande para os professores com uma mini cozinha. Além de uma cozinha ampla, para preparar a merenda, agregada ao refeitório com espaço para servir acomodar os alunos em cadeiras e mesas.

Segundo informações obtidas, por meio de conversa, com a secretaria da escola, bem como com uma das coordenadoras, os alunos que estudam nesta escola têm condições adequadas de moradia e possuem recursos para as necessidades básicas de um ser humano. Os alunos são oriundos do centro da cidade, de vilas e distritos aos quais possuem infra-estrutura adequada. Vale ressaltar que todos os alunos que não residem no centro da cidade tem a disposição transporte escolar gratuito.

A economia que permeia o município é baseada na agricultura, na fruticultura e na criação de gado. Os descendentes de cor branca dedicam-se as propriedades da família ou a cargos de prestação de serviços, enquanto que os de cor negra dedicam-se ao trabalho diário, bem como de trabalhos domésticos. É nesse contexto que a escola coloca em seu projeto que a “educação deve se posicionar na linha de frente da luta contra os excluídos, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se a construção da cidadania” (PPP, s-p). Fica

evidente no decorrer do Projeto que a instituição tenta propiciar um ambiente de acesso igualitário a educação, sem discriminações.

Nesta realidade, o corpo docente é composto por vinte e nove professores, dois funcionários administrativos e seis funcionários para os serviços gerais. A equipe diretiva da escola é composta por diretora, vice-diretora, supervisora escolar, e duas coordenadoras pedagógicas. Vale evidenciar que destes professores apenas quatro atuam nos Anos Iniciais, em regime de vinte horas semanais, com formação adequada à sua área de trabalho.

A partir do ano de 2008 a escola iniciou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, substituindo uma série a cada ano. Por isso, a escola possui um primeiro e um segundo ano, uma terceira e uma quarta série.

2.8 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa desenvolvida na escola contou com a participação das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola.

Inicialmente, a pesquisadora visitou a escola a fim de conversar com as professoras, apresentar a pesquisa e verificar a disponibilidade de envolvimento com a mesma. As professoras receberam a pesquisadora muito bem e se disponibilizaram para o que fosse necessário, a fim de efetivar o desenvolvimento do estudo.

Desse modo, produziu-se as narrativas em horários que as professoras não estivessem com alunos, uma delas foi desenvolvida na casa da pesquisadora à noite, e as outras foram realizadas na escola no turno da manhã.

Após, foi realizada a transcrição das narrativas e entregue as professoras para lerem e se, necessário, fazerem ajustes, com o objetivo de realizar a análise das mesmas.

Dessa maneira, para sigilo da identidade das participantes da pesquisa, chama-se de professora A a que atua no primeiro ano do Ensino Fundamental, professora B a que trabalha no segundo ano, professora C a que atua na terceira série e a professora D a que trabalha com a quarta série.

A professora A realizou Magistério após o segundo grau, à nível estadual, em Júlio de Castilhos. Também é graduada em Estudos Sociais pela Faculdade Imaculada Conceição (FIC), bem como especialista em Museologia e Psicopedagogia pela mesma instituição. Esta professora já atuou em todas as séries dos anos iniciais, inclusive nas turmas de EJA. Trabalha nesta escola no turno da tarde e de manhã é diretora de outra escola, sendo esta municipal, hoje atua no primeiro ano. Possui 25 anos de experiência no magistério, concursada pelo município, mas fica cedida para a escola Estadual.

A professora B é graduada em Pedagogia habilitação em Anos Iniciais e Pré-Escola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Também é especialista em Gestão Educacional pela mesma instituição. Atua no turno da manhã como coordenadora pedagógica da escola e no turno da tarde trabalha com o segundo ano. Possui 11 anos de experiência na docência, sendo os últimos 5 anos nesta escola.

A professora C é graduada em Biologia e Ciências em Cachoeira do Sul, também possui habilitação no magistério. Há 29 anos trabalha com o magistério, atuando, na escola, no turno da manhã na área de Ciências e Biologia, e no turno da tarde na terceira série.

A professora D é graduada em Pedagogia habilitação em Anos Iniciais e Pré-Escola pela Faculdade Imaculada Conceição (FIC). Também está cursando Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Há 18 anos trabalha nas turmas dos Anos Iniciais na escola, atuando no quarto ano nos últimos anos.

Dessa maneira, segue o quadro síntese das informações sobre as docentes:

Professora	Idade	Formação	Tempo de docência	Turma de atuação
A	49	Magistério Estudos Sociais Especialista em Museologia e Psicopedagogia	25 anos	Primeiro ano
B	34	Pedagogia Especialista em	11 anos	Segundo ano

		Gestão Educacional		
C	47	Biologia Ciências Magistério	29 anos	Terceira série
D	40	Pedagogia Cursa TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação)	18 anos	Quarta série

Quadro I – Quadro com as informações das professoras colaboradoras da pesquisa.

3 ANÁLISE DOS ACHADOS: tecendo as ideias

A fim de analisar as narrativas produzidas com as professoras colaboradoras organizou-se as dimensões categoriais sobre a temática estudada. Primeiramente realizou-se estudo das narrativas, destacando as evidências e recorrências ao longo das falas, e, ainda, suas recorrências.

Após sistematizou-se as narrativas que iam ao encontro dos objetivos da pesquisa em um quadro com suas respectivas características. Este quadro foi elaborado com o intuito de condensar as principais narrativas e facilitar o entrelaçamento entre a teoria que sustenta a pesquisa e as vozes das professoras colaboradoras.

Nessa perspectiva, foram elaboradas quatro dimensões categoriais: o *trabalho pedagógico*, o *planejamento*, o *plano de estudo* e o *projeto pedagógico*.

É importante destacar que se utilizou dimensões categoriais porque se acredita que o trabalho pedagógico está relacionado ao planejamento, ao plano de estudo, bem como ao projeto pedagógico. Dessa maneira, ao analisar cada dimensão percebe-se que em alguma medida as ideias sobre cada dimensão categorial se fundem e se interligam. Por isso, a análise não é algo que está hierarquizada, pode aparecer um mesmo elemento em mais de uma dimensão, não sendo considerado como repetição de achados.

Além disso, estudou-se o projeto pedagógico da escola, a fim de evidenciar as concepções docentes, acerca da organização do trabalho pedagógico, presentes no documento, bem como aliá-las a algumas evidências narradas pelas professoras colaboradoras.

Vale ressaltar que os achados da pesquisa emergiram somente das vozes das professoras colaboradoras. Tudo que evidenciou-se partiu das narrativas por elas expressas.

Neste sentido, Bolzan (2005, p.21) destaca que

Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação.

Assim, destaca-se a importância de compreender as narrativas das professoras colaboradoras, pois em alguma medida, por meio do pensamento expresso por suas falas, explicitam como agem na sua prática pedagógica. Desse modo, segue a descrição das dimensões categoriais elaboradas para análise das narrativas.

A dimensão categorial **trabalho pedagógico** trata das concepções que as professoras possuem acerca desta temática, do esforço em realizar um trabalho coletivo, bem como do empenho docente em realizar um trabalho diversificado. Desse modo, evidenciou-se que as concepções docentes estão voltadas ao trabalho realizado em sala de aula. No entanto, a compreensão de trabalho pedagógico está para além da prática em sala de aula, supõe o envolvimento docente na organização da escola, um planejamento, bem como o embasamento das práticas pedagógicas nos planos da escola (projeto pedagógico e plano de estudo).

A dimensão categorial **planejamento** do trabalho pedagógico, reflete-se sobre a maneira como o professor pensa, elabora e organiza a sua aula, bem como a relação que estabelece com os planos que guiam as ações escolares. Desse modo, entende-se o planejamento como uma prática fundamental ao trabalho pedagógico, pois por meio dele o professor pode refletir sobre a sua prática, percebendo maneiras mais eficazes de melhorar sua atuação, a fim de propiciar um ensino significativo aos alunos, bem como de alcançar os objetivos propostos pela escola.

Sendo assim, evidenciou-se nesta dimensão categorial os elementos: concepção docente sobre o tema; relação entre o planejamento e o projeto pedagógico; flexibilidade; reflexão docente; atividade conjunta; registro das atividades desenvolvidas e avaliação da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a dimensão categorial **plano de estudo**, entende-se como um documento que define os conhecimentos, os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série. Acredita-se que o plano de estudo é uma das formas de materialização do currículo escolar, ou seja, uma das maneiras de concretizar os objetivos propostos no projeto pedagógico em sala de aula. Assim, nesta dimensão categorial observou-se os seguintes elementos: concepção docente sobre o tema; relação entre plano de estudo e projeto pedagógico e flexibilidade do plano de estudo.

Por fim, evidenciou-se a dimensão categorial **projeto pedagógico**, considerada um plano que define as metas que a escola deseja alcançar, bem como as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos docentes. No projeto estão descritas diferentes concepções docentes sobre a educação, sobre a avaliação, sobre o currículo, sobre o tipo de cidadãos que desejam formar, entre outras. Neste sentido, nesta dimensão categorial emergiu os elementos: concepção docente sobre o tema e revisão do documento.

Nesta direção, segue uma tabela elaborada a partir das dimensões categoriais e sua caracterização com o objetivo de sistematizar as ideias acerca da organização do trabalho pedagógico.

Dimensões Categoriais	Caracterização
Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção docente sobre o tema • Trabalho Coletivo • Trabalho Diversificado
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção docente sobre o tema • Relação entre o planejamento e o projeto pedagógico • Flexibilidade • Reflexão docente • Atividade conjunta • Registro das atividades desenvolvidas • Avaliação da aprendizagem
Plano de Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção docente sobre o tema • Relação entre Plano de Estudo e Projeto Pedagógico • Flexibilidade
Projeto Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção docente sobre o tema • Revisão do documento

Quadro II – Quadro síntese com as dimensões categoriais.

3.1 As dimensões categoriais

3.1.1 Trabalho Pedagógico

Na dimensão categorial do **trabalho pedagógico** emerge na falas, a *concepção* que as professoras colaboradoras deste estudo, possuem acerca desta temática, bem como elementos pertinentes ao *trabalho coletivo* na escola. Nesta direção, o que fica mais evidente nas narrativas é a ideia de **trabalho pedagógico** voltado ao ensino que as professoras desenvolvem em sala de aula, na relação entre professor e aluno. Ainda, esta *concepção docente* está relacionada ao tipo de cidadão que a escola deseja formar em sintonia com os objetivos pensados pela comunidade escolar.

Assim, quando se fala em trabalho pedagógico se estabelece uma relação direta entre o professor e as atividades em sala de aula com seus alunos. Porém, necessita-se pensar que este trabalho faz parte de um contexto social, cultural e político de uma determinada comunidade que possui objetivos a alcançar com a educação. Neste sentido, este docente faz parte de uma organização que é a escola as quais tem várias funções que também fazem parte deste trabalho.

As narrativas que seguem ilustram estas concepções

Eu penso que é toda a maneira que eu vou trabalhar com as crianças. A parte pedagógica é o suporte para trabalhar. Tem que ter noção pelo menos daquilo que eu quero. O que eu quero que meus alunos façam? Então dentro disso eu tenho que seguir alguma linha também, eu não vou ficar sempre como eu digo, na mesma. Eu não trabalho construtivismo, mas eu tenho parte junto eu sou mais tradicional, mas eu não deixo de fazer atividades construtivistas. Eu disse para as gurias eu procuro ver aquilo que eu consigo passar que o aluno aprenda (Professora A).

[...] é o que nós fizemos na verdade na sala de aula (Professora B).

O trabalho pedagógico é aquilo que eu realizo. Penso que é muito importante, ele exige muito de mim como pessoa, porque tem que envolver até meus valores, concepção do que é ser humano. Eu acho que a gente tem uma responsabilidade muito grande. São cidadãos que nós estamos formando, formando não, auxiliando na formação de um ser humano. Em primeiro lugar para realizar meu trabalho pedagógico tenho que pensar que é um ser humano que eu tenho nas mãos e que ser humano vai ser este no futuro (Professora D).

O trabalho pedagógico não se restringe as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, entretanto, evidencia-se que as professoras colaboradoras da pesquisa direcionam suas concepções em relação ao seu trabalho pedagógico restringindo-as a sala de aula.

Nesta perspectiva, Libâneo (2005) define as funções que fazem parte do trabalho do professor, ou seja, quais responsabilidades ele possui de acordo com sua profissão. Dentre elas, o autor ressalta “a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2005, p.310).

No que se refere à docência o professor necessita de formação adequada para desenvolver o ensino, gestar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, acompanhar o desenvolvimento dos alunos para fazer a avaliação, ensinar valores, princípios e ensinar as regras para uma boa convivência social e coletiva. Além de participar ativamente da construção do projeto pedagógico, do plano de ensino, do currículo escolar, entre outras questões pedagógicas que envolvem a organização do ensino.

No que tange a atuação do professor na organização da escola Libâneo (2005, p. 311) ressalta que é fundamental que ele domine

[...] conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselhos de classe, conselho da escola), bem como atitudes de cooperação, de solidariedade, de responsabilidade, de respeito mútuo e de diálogo.

Desse modo, evidencia-se a importância do professor conhecer os assuntos e modos de organização da escola para que possa participar ativamente e criticamente das decisões escolares, respeitando as ideias distintas entre o grupo. Este tipo de participação do professor vai ao encontro do que Lück (2008) chama de participação como engajamento, que significa sair da alienação e passividade e assumir com comprometimento as situações decisórias da gestão da escola.

Ainda, Libâneo (2005) fala da participação profissional do professor na escola como produtor de conhecimento acerca do seu trabalho pedagógico. Além da necessidade dele despertar em si o desejo por pesquisar e investigar temas relacionados à sua prática para produzir saberes pertinentes à sua profissão. Neste entendimento, estas características podem auxiliar a definição do papel do

professor, permitindo-lhe planejar sua trajetória profissional, bem como favorecer a escola o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho docente (LIBÂNEO, 2005). No entanto, vale ressaltar que estas características são individuais e depende de cada sujeito, além das situações de ensino-aprendizagem variarem de acordo com a realidade das turmas.

De acordo com estas definições evidencia-se que está implícito em duas narrativas das professoras colaboradoras deste estudo que os seus valores e princípios estão presentes no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, influenciando suas práticas.

Conforme as narrativas, desenvolver o trabalho pedagógico também está relacionado à formação pessoal que este sujeito construiu ao longo de sua vida. Nesta direção, Bolzan e Isaia afirmam (2005) que a construção da trajetória do professor implica a formação tanto pessoal quanto profissional do docente. Também, afirmam que “ao longo da trajetória docente os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão” (BOLZAN e ISAIA, 2005, p. 4). Pode-se perceber que a formação docente está para além dos espaços que propiciam a formação aos profissionais. Assim, a formação do profissional envolve todas as situações que, ocorridas no contexto do professor, podem contribuir para a melhoria do seu trabalho pedagógico, ou mesmo para sua formação docente.

Além disso, um outro elemento emerge nesta dimensão categorial: o *trabalho coletivo* entre as professoras colaboradoras desta pesquisa. Evidencia-se dois enfoques: a necessidade de um trabalho conjunto e a ausência deste e de uma coordenação que propicie momentos de trocas de experiências. Desta maneira, as docentes colaboradoras discorrem sobre a necessidade do trabalho coletivo:

O que falta para nós do currículo, do primeiro ano a quarta série, ainda é conseguir realizar um trabalho junto. Nós, mesmo que nós não temos horário para conversar e sentar, na hora do recreio a gente senta e conversa o que cada uma está fazendo. Na hora do conselho de classe a gente fala como estão os alunos, como está andando a turma, as dificuldades. Agora nós, currículo, com os das áreas não conseguimos nunca nos reunir, nunca trocar experiências sobre nosso trabalho. (professora D)

Atualmente nós estamos muito no cada um por si, vamos dizer assim, em função de que não tem uma pessoa que faça esse intercambio entre a gente, seria o trabalho do supervisor, no caso, que alguém coordenasse nesse sentido (professora C).

Neste sentido, as narrativas das docentes colaboradoras deste estudo evidenciam a falta de um trabalho conjunto entre os professores para que possam trocar idéias, concepções, bem como experiências pedagógicas.

De acordo com Bolzan e Isaia (2005, p.2), a falta de um espaço que propicie este trabalho coletivo com trocas de experiências pode causar nas professoras um “sentimento de solidão pedagógica”. Esse sentimento está presente nas narrativas das professoras citadas anteriormente as quais explicitam que estão desenvolvendo um trabalho isolado e desarticulado das práticas dos colegas.

Nesta direção, a falta do trabalho conjunto deixa de propiciar as professoras colaboradoras da pesquisa o compartilhamento de ideias, podendo estas se sentirem inseguras perante a sua prática, pois podem pensar que certas dificuldades restringem-se as suas práticas.

De acordo com esta ideia Bolzan (2002) afirma que o trabalho coletivo propicia a construção do conhecimento pedagógico compartilhado que é o resultado de processos que estimulam trocas de saberes socioculturais e cognitivos. Assim, a autora escreve

[...] quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas idéias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimentos (BOLZAN, 2002, p. 24).

Desse modo, a construção do conhecimento ocorre por meio de trocas entre os envolvidos no processo educativo, podendo estas serem experiências, dúvidas e concepções. Assim, os alunos desconstróem os conhecimentos que possuem agregando novos saberes ao conhecimento construídos.

Neste entendimento, a escola envolvida na pesquisa deixa de propiciar a formação continuada aos docentes no próprio local de trabalho (BARROSO, 1997), na medida em que deixa de proporcionar espaços para o compartilhamento de concepções e saberes individuais, através da interação. Também, a escola deixa de produzir conhecimento conjuntamente, ou seja, de construir uma “aprendizagem organizacional”, assim denominada por Bolívar (1997), devido à falta de um trabalho coletivo.

Em contrapartida no projeto pedagógico da escola consta que “é necessário, além da formação inicial, uma formação continuada por parte dos profissionais da

educação, bem como espaços permanentes para a discussão com vistas a aproximação da teoria com a prática” (PP, SP).

Nesta direção, evidencia-se que há uma contradição entre o que o projeto pedagógico da escola traz sobre a formação continuada dos professores e sobre a oferta de momentos de trocas de saberes entre os profissionais. Pois, no projeto está previsto a formação continuada, a troca de conhecimentos entre os professores, no entanto, através das narrativas foi possível perceber que isto não acontece no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, observa-se, ainda, nesta dimensão categorial a ausência de uma gestão que invista em um *trabalho coletivo*. As narrativas das colaboradoras que seguem podem ilustrar este elemento categorial

A gente tenta a medida do possível, apesar que assim, nós aqui na escola, atualmente, a gente não está tendo a oportunidade de ter reuniões, de ter um acompanhamento devido, até porque nós não temos uma pessoa que faça este trabalho dentro da escola. Então falta puxar a gente, também, para essas oportunidades. E, muito a questão, também, tempo, porque um atende uma escola, outro atende outra, ou atende outro turno, ou outras séries (professora C).

Mas não tem um grupo que coordene este trabalho, para ter uma seqüência de trabalho na escola. Isso que eu digo, para nós está faltando uma equipe capacitada na coordenação. Não é questão de experiência, mas penso que nós professores deveríamos andar mais juntos, trabalhar de uma maneira mais uniforme, entrar mais em sintonia, nós com a área e a escola todas. Penso que para a nossa escola falta bastante isso (professora A).

Este elemento categorial que é a ausência de uma gestão articulada que propicie o *trabalho coletivo* está presente em duas dimensões, na dimensão categorial **trabalho pedagógico** e na dimensão categorial **planejamento**.

Neste entendimento, Libâneo (2005) diz que o cargo de coordenação pedagógica escolar é desempenhado por um pedagogo, que tem como funções viabilizar um trabalho pedagógico-didático, bem como sua articulação com os professores, visando à qualidade do ensino. Além destas funções também cabe ao coordenador, segundo o mesmo autor, “a coordenação de reuniões pedagógicas e de entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores” (2005, p. 374). Também, é função do coordenador propiciar o desenvolvimento de

atividades que contribuam para a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores.

Diante das narrativas das colaboradoras ressaltadas anteriormente e das funções de coordenador colocadas por Libâneo (2005), observa-se que a gestão da escola está em falta com o desenvolvimento de um trabalho articulado e compartilhado entre os professores. Nas palavras das colaboradoras está deixando a desejar, uma vez que promover reuniões para os professores trocarem experiências pedagógicas, desenvolverem um trabalho articulado entre as séries do ensino fundamental, bem como de construir um “conhecimento pedagógico compartilhado” (BOLZAN, 2002) é imprescindível no processo de organização pedagógica da instituição.

Entretanto vale destacar que em um processo de gestão democrática todos os envolvidos na educação necessitam participar ativamente das questões escolares. Por isso, os professores não podem apenas esperar pela coordenação pedagógica para realizar um trabalho coletivo, uma vez que faz parte do seu trabalho buscar alternativas para promover um trabalho conjunto, para participar ativamente da educação na escola.

Além da *concepção de trabalho pedagógico* e do *trabalho coletivo*, ainda emerge na dimensão categorial **trabalho pedagógico** o elemento categorial *trabalho diversificado*. Entretanto, vale mencionar que esta questão também emerge na dimensão categorial do **planejamento**. A maioria das professoras afirmam que realizam atividades diversificadas no seu cotidiano escolar. Assim, as narrativas que seguem ilustram o elemento categorial *trabalho diversificado*

Eu não vou dizer assim que eu fiz só tradicional ou só construtivista, as linhas que eu sigo. Eu misturo tudo o que eu acho. Como o Fabrício que está com dificuldade o Fabrício não conseguiu assim eu vou lá com som. Eu misturo tudo para ver se tem resultado. Eu busco outros recursos porque nem todos aprendem do mesmo jeito. E, não adianta eu querer fazer todo mundo aprender por essa maneira, porque se aprendeu eu acho que tem que proporcionar atividades bem diversificadas para ver se consegue pelo menos atender aos alunos. Porque não adianta tu padronizar, porque se fizer isso vai ficar com meia dúzia que vai que aprende que faz e os outros não fazem (professora A).

Eles não paravam um segundo, e um dia com eles na praça na educação física eu levei na praça. E era um contando uma piada, um contando outra. Eu disse gente! Sabe que vocês dariam bem para palhaço! Sabe poderíamos montar um circo? Eles adoraram a idéia. Foi a forma que encontrei de conseguir trabalhar com eles. Fui levando. Circo dá trabalho, vai ter que ter atividades. Primeiro dei um tempo de pesquisa, vocês tem até junho para decidir o que cada um vai

querer. Porque tu tem que ver as diferenças, o que tu vai ser? Palhaço ou mágico? O que tem no circo? Conversem entre vocês! Quem sabe mágica vai ter que ter ajudante. Deixei tudo nas mãos deles. Eles se envolveram. Durante a aula não podia. Primeiro vamos estudar. Eu dava um tempinho no final da aula para a organização deles. E, assim eu fui dando. Isso foi até julho. Depois das férias eles tinham que trazer tudo escrito o que já tinham planejado, organizado. Quem ia ser o mágico, o tipo de mágica. Tiveram até tempo de ir treinando o que iam ser... tudo direitinho. Depois começamos a ensaiar na aula, claro em agosto. Chegou em outubro tinha tantas programações. Nós faltava roupa, até roupa e figurino até tivemos que ver. Fomos levando. Disse: quem sabe fizemos final de ano. Eles aceitaram, até papai Noel. Eu montei um DVD com a filmagem de tudo (professora D).

E, eu acho, que meu trabalho pedagógico, tem que estar voltado em várias, várias maneiras de ensinar ao aluno tu não pode se basear em um determinado ponto e seguir aquilo ali. Eu acho que como a gente tem várias realidades em uma sala de aula, tu tens que trabalhar diferenciado a maneira de expor um determinado conteúdo para que as crianças vão começando a entender. Por que eu posso explicar de um jeito, um entender e de outro e o outro aluno entender (professora B).

Por meio destas narrativas pode-se evidenciar uma busca pelo desenvolvimento do trabalho diversificado, as professoras se empenham em realizar atividades para atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Demonstram que trabalham o conhecimento de maneira bem diversa, assim os alunos que não aprendem de um jeito podem aprender de outro. Desse modo, a utilização do lúdico faz com que os alunos estudem os conteúdos brincando o que torna a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

No entanto, do ponto de vista teórico as professoras colaboradoras ainda não alcançaram essas atividades diversificadas, uma vez que estas visam propiciar um processo de interação entre os diferentes estilos cognitivos com o propósito das crianças confrontarem suas hipóteses sobre o conhecimento podendo avançar, assim, nas suas construções.

Também é válido ressaltar que as professoras colaboradoras da pesquisa procuram desenvolver um trabalho com atividades que se diferenciam das tradicionais, utilizando o lúdico para os alunos se envolverem ativamente, explicitando seus saberes, bem como para utilizar suas próprias experiências para compreender as questões que estão presentes no seu cotidiano.

Assim, segundo Libâneo (2005) o professor está realizando uma de suas funções que é cativar os alunos para participarem ativamente das aulas, para

explicitarem suas concepções, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o espírito de trabalho em equipe.

Nesta direção, o trabalho diversificado propicia a interação entre os pares, as trocas de conhecimentos, de saberes e a participação ativa dos alunos nos grupos de estudos. Segundo Bolzan (2002) esta atividade compartilhada de trocas de pontos de vistas diferentes faz com que o aluno evolua nas suas construções, na medida em que ele, nas situações de interação, reflete sobre o conhecimento, pensando coisas, a partir de explanações realizadas por colegas, que não havia pensado. Desse modo, articula novos saberes ao conhecimento que está acumulado no seu pensamento, formando novas concepções acerca das temáticas estudadas.

Ainda com relação ao elemento categorial *trabalho diversificado* é valido destacar como as professoras colaboradoras se referem à utilização do livro didático na prática pedagógica. Seguem as narrativas que evidenciam este elemento categorial

O livro de história, por exemplo, claro que quando temos uma data comemorativa, nós temos alguma coisa que contempla e o conteúdo está lá no final de história vai lá no final. Quero dizer que o trabalho com o livro é um auxiliar do meu trabalho. Claro que eu também utilizo os livros para os alunos pesquisarem (professora D).

Trabalho também com material xerocado, com textos, com livros didáticos na sala de aula muito pouco, eu deixo o livro didático como um recurso mais para fora da sala de aula, como um auxílio em casa, para eles irem fazendo um tema, alguma coisa, em sala de aula muito pouco, um recurso que eu utilizo muito pouco (professora B).

Nesse sentido, evidencia-se que as colaboradoras utilizam o livro didático como um recurso secundário ao seu trabalho, ou seja, para tarefas em casa, para pesquisa e para complementar a temática estudada. Deste modo, conclui-se que as professoras procuram realizar, com maior frequência, um trabalhado com diferentes materiais, originados de diversas fontes, sendo os livros didáticos pouco utilizados, uma vez que a abordagem de conteúdos neles contida afastam-se muito da realidade e do currículo da escola; em geral são materiais construídos para uma educação mais global em todo o país.

3.1.2 Planejamento

Esta dimensão categorial compreende a *concepção de planejamento explicitada pelas colaboradoras, a relação entre o planejamento e o projeto pedagógico, sua flexibilidade, a reflexão docente, a atividade conjunta, o registro das atividades desenvolvidas e a avaliação da aprendizagem.*

Com relação à *concepção de planejamento* observa-se as falas a seguir:

Eu acho que o planejar é aquilo que eu vou me propor a fazer durante o período que eu estiver com os alunos (professora A).

[o planejamento] é uma tarefa árdua, complicada, mas que é básica e necessária, que ali o professor coloca as metas, os objetivos que ele quer atingir com a turma, e pelo menos é um dos pontos para ele se basear (professora B).

[o planejamento] é necessário, é primordial no meu trabalho, porque precisamos ver o que trabalhar e como trabalhar (professora D).

De acordo com as narrativas das colaboradoras evidencia-se que o planejamento é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, como forma de estabelecer uma direção para as práticas pedagógicas durante o ano letivo.

Neste sentido, os estudos de Vasconcellos (2000) indicam que a proposta do professor corresponde ao planejamento que ele realiza para o desenvolvimento das aulas, centrada em objetivos mais detalhados e específicos. Assim, o planejamento fica caracterizado como a orientação para quais atividades estão previstas para o trabalho pedagógico, bem como qual sua metodologia, seus objetivos, a forma de avaliação, e a temática a ser explorada.

Também, a realização do planejamento orienta as práticas pedagógicas, evitando o improvisado e a falta de rumo, na medida em que contempla os objetivos propostos no projeto pedagógico, além de respeitar o que está estabelecido no plano de estudo. Desta maneira, o professor estando em contato direto com os alunos define quais objetivos estão sendo contemplados, além de novas metas a serem traçadas de acordo com esta realidade.

Neste sentido, a *relação entre o planejamento e o projeto pedagógico* fica evidenciada nas narrativas que seguem:

Acho que sim, porque o projeto político pedagógico é baseado na realidade na qual ela está inserida, e eu trabalho assim (professora B).

[...] eu olho muito pouco o projeto político pedagógico, mas eu procuro fazer o planejamento dentro da realidade, mas ver também algumas coisas do projeto pedagógico, não fico totalmente fora. Mas algumas coisas eu trabalho sim, outras eu nem eu vejo a necessidade da turma e vou trabalhando de acordo (professora A).

Nos guiamos de acordo com a nossa realidade. Então contempla o Projeto Político Pedagógico, foi feito com toda a comunidade, claro através de consulta e pergunta (professora D).

Diante das narrativas das colaboradoras observa-se que o projeto pedagógico, em certa medida, está contemplado no seu planejamento porque é realizado com base na realidade escolar. No entanto, destaca-se que o projeto da escola tem várias concepções acerca da educação, como currículo, formação, tipo de aluno que desejam formar, entre outros que não foram levadas em conta pelas professoras ao relacionar o projeto pedagógico a sua maneira de pensar e produzir sua aula.

Além disso, evidencia-se que há *flexibilidade no planejamento docente*, através da análise das narrativas que seguem:

Eu não sou muito, muito organizada, mas eu me acho dentro das minhas coisas, procuro fazer uma rotina, um trabalho mas se tem que trocar eu troco, eu vejo outra coisa. Se aquilo não está dando certo na hora eu vejo a situação que dá para a gente fazer na sala, porque muitas vezes tu vê que eles estão bocejando, estão cansados com aquilo que está passando. Ai! Eu troco! Do uma atividade, do uma brincadeira, vou para o pátio. Há! Eu troco bastante! (professora A).

[o planejamento] tem que ser diário, pode ser em itens semanal ou mensal, que tem gente que faz, eu não faço, o meu é diário. E, ele pode ser modificado a qualquer momento, não quer dizer que o que tu planeja tu tem que fazer naquela tarde, porque as vezes tu planeja, faz planeja alguma coisa e chega na sala de aula os alunos tem uma vontade de fazer outra coisa, então teu planejamento, tu deixa e vai trabalhando de acordo com o que é mais necessário no momento. Eu faço diário, mas não faço no caderno já eu faço em folhas e depois eu passo a limpo no diário, por causa das mudanças, eu acho que tem que ser bem reflexivo de acordo com a realidade da turma (professora B).

[quando planejo] eu penso o que eu vou dar! Agora, planejar para a aula de amanhã, eu planejo de hoje para amanhã. Para a aula de depois de amanhã até dá. Dois ou três dias de antecedência até dá, mais que isso não dá porque eu sei que eu vou mudar tudo, porque eu não sei o que vai acontecer daqui a dois ou três dias. E outra, que às vezes tu planeja uma coisa e tu tens que refazer teu planejamento. Tu chegas na aula e aquilo ali não está de acordo com a turma,

tem que rever. Nem sempre teu planejamento vai ocorrer todo ele, sempre tem que adequar (professora D).

Diante destas narrativas evidencia-se que as colaboradoras fazem um planejamento para o desenvolvimento das aulas, no entanto, se sentirem necessidade de mudança, elas alteram o planejamento. Dessa maneira, as professoras deixam seu planejamento aberto à flexibilidade, não o desenvolvem na sua sequência e de maneira rígida, pois, às vezes, seus planejamentos não agradam os alunos, ou mesmo no dia não estão dispostos a fazerem determinadas atividades que elas planejaram, ou acontece algo que é válido trabalhar naquele dia, colocando o docente diante do desafio de mudar. Ou seja, o planejamento do professor está aberto a modificações de acordo com as situações que podem surgir em sala de aula através de conversa e combinação com os alunos.

Isso demonstra que as colaboradoras se preocupam com sua prática pedagógica, refletindo sobre o que fazem, pois ao observar que as atividades propostas não são do interesse do grupo, modificam-nas no momento da aula. Assim, essas mudanças de atividades tomadas pelas professoras mostram seus esforços em modificar seu planejamento, dando-lhe flexibilidade para se adequar aos desafios que surgem no decorrer das aulas.

Nesta direção, Bolzan (2002) afirma que quando o aluno está fazendo atividade paralela a proposta do professor é porque não está havendo envolvimento do aluno nas atividades propiciadas. Assim, a autora ressalta que o professor tem duas alternativas diante desta situação: manter o planejamento como está, ignorando o aluno e assim, responsabiliza-se pelo seu fracasso, ou modificar sua proposta, dispondo de novas alternativas. Neste sentido, a primeira alternativa não foi evidenciada nas narrativas, porém na segunda destaca-se que as professoras colaboradoras preocupam-se em realizar atividades que envolvam os alunos, demonstrando que refletem sobre sua prática pedagógica, a fim de propiciar uma educação significativa aos seus alunos. Na segunda alternativa o professor preocupa-se com a participação e mobiliza-se de acordo com os interesses do grupo, na medida em que reflete sobre sua atuação pedagógica, assumindo suas responsabilidades perante os desafios que surgem.

Outro elemento categorial importante que emerge nesta dimensão categorial é a *reflexão docente* acerca do **trabalho pedagógico**. Evidencia-se este elemento nas narrativas a seguir:

Eu lembro que na primeira série que com o tempo eu fui analisando a minha atitude. Eu tive uma aluninha e eu acabei dando um desenho e eu pedi para que eles fizessem um vaso em cima da mesa e uma bola em baixo da mesa, mas era para o desenho. E a minha determinação da atividade ficou interpretada pela maneira da criança, e a menininha levantou da cadeira foi lá e se abaixou. Eu disse: mas Elaine o que tu estás fazendo? O que a senhora mandou, prof! Uma bola em baixo da mesa. Da maneira dela ela entendeu não era embaixo do desenho, ela foi embaixo da mesa mesmo. E depois com o tempo a gente foi fazendo alguns cursos, aí fui analisando, nossa eu cometi um monte de faltas, mas sem saber, sem me dar conta de que aquilo ali não estava de uma maneira correta, então com o passar do tempo a gente vai aprendendo muita coisa. [...] muita coisa a gente vai aprendendo no decorrer dos anos que não tem necessidade de certas coisas de fazer da maneira que a gente fez (professora A).

Eu sempre penso assim, todos os dias eu faço uma auto avaliação minha, sabe, e, às vezes, até com as crianças, mas é mais oral, não por escrito. Eu pergunto, se eles entenderam, se eles estão gostando, se podia ser diferente, eles vão colocando. Isso é bom para a gente ir repensando a prática pedagógica (professora B).

Acho que eu faço bem mais do meu do que dos alunos. Por exemplo tu dá um trabalho escrito e vamos supor que 70% vão mal e aí eu penso é o aluno que está mal? Ou sou eu que estou mal. Quem é que não está.. onde que está a falha? O que tenho que mudar? É a minha forma de trabalhar. É o meu jeito, porque eu tenho que pensar também que eu tenho vários tipos de inteligência na sala, aquela que é visual, aquela que é auditiva. Como estou explicando no quadro, como estou trabalhando? Eu estou usando suportes para a situação? Eu estou usando um computador? Ou um cartaz? Os materiais que estou utilizando, ou é mais oral (professora D).

Ao analisar a fala da professora A observa-se que ela reflete sobre situações passadas, pois coloca que com o passar dos anos foi repensando situações que aconteceram, como exemplo quando estava atuando na primeira série há anos atrás, conforme ela coloca. Neste sentido, Perrenoud (2002) chama isso de “reflexão retrospectiva”, que é quando o professor pensa sobre uma atividade que já aconteceu, verificando o que deu certo e o que podia ter sido feito de maneira diferente. Assim, remete-se a situação passada com vistas a melhorar a sua prática futura, no sentido de que se caso acontecer de novo uma situação parecida o professor já possui o saber para saber como agir.

Ainda Perrenoud (2002) afirma que a “reflexão longe do calor da ação” nem sempre é calma, pois pode acontecer em dois momentos na escola: quando os alunos estão no recreio, ou no momento em que eles estão realizando atividades e não precisam da ajuda do professor. Assim, a narrativa a seguir explicita que as colaboradoras refletem sobre a ação pedagógica nos seus horários longe dos alunos, como exemplo no intervalo.

Os 15 mim do intervalo ficamos conversando sobre os alunos e como estão. Não temos tempo destinado para isso, como seria bom ter, como dizem de ter hora para reunião (professora D).

Assim, evidencia-se que a escola não propicia momentos conjuntos de reflexão docente. Por meio da fala anterior se observa que esta troca e reflexão acontecem no intervalo do recreio. Vale ressaltar que, em geral, o professor não tem tempo destinado ao planejamento, nem a reflexão da sua prática na escola, pois tem quarenta horas frente a aluno. Toda organização do trabalho pedagógico é feita em horário extraclasse. A narrativa que segue também evidencia que o planejamento das atividades é realizado fora da escola, por não ter espaço e tempo, no seu ambiente de trabalho, destinado a organização da sua prática.

Acho que a gente precisa ter um tempo para planejar, essa história de levar para casa todo o material não rende. Eu sinceramente chego em casa se eu sentar não tenho vontade de me levantar para fazer alguma coisa. Eu sinto falta de ter pelo menos 4 horas para fazer um planejamento descente. Na nossa escola não temos isso. Para mim seria o ideal, acho que 4 horas já daria para fazer um bom trabalho, pelo menos por semana, eu me organizaria bem diferente (professora A).

Assim, destaca-se que as professoras colaboradoras sentem falta de ter um tempo destinado a organização do trabalho pedagógico, pois além de trabalharem todo o tempo frente a alunos, tem que realizar outras atividades fora da escola, como o planejamento do trabalho, a pesquisa de materiais diversificados, bem como a reflexão sobre a prática.

De acordo com as narrativas das professoras colaboradoras, também, evidencia-se que refletem sobre sua prática no momento da ação, quando estão enfrentando os desafios com os seus alunos. Por meio dos relatos de experiências observa-se que ouvem o que os alunos tem a dizer sobre o trabalho que está sendo desenvolvido em aula, se está bom, se eles estão gostando das atividades; bem como refletem sobre as situações que acontecem na aula. Neste entendimento,

Mizukami (2002) coloca que esta reflexão acontece quando o professor tenta se aproximar do aluno para entender como ele aprende, a fim de propiciar atividades que estimulem o seu desenvolvimento.

Neste sentido, evidencia-se a responsabilidade e o compromisso que as professoras colaboradoras tem com o ensino, pois demonstram preocupação em propiciar uma educação de qualidade e de acordo com os interesses dos aluno, pois refletem sobre seu planejamento, bem como sobre as atividades que estão desenvolvendo, auxiliando os alunos no seu desenvolvimento cognitivo.

Ainda dentro da dimensão categorial **planejamento** as narrativas deixam explícitas a preocupação em desenvolver *atividade conjunta* com os alunos em sala de aula. Evidencia-se este elemento nas narrativas que seguem:

[...] nós fazemos tudo junto com eles, todas as atividades eu sempre fiz acompanhando, se eles não conseguiam fazer no caderno, acompanhava no quadro, para dar maior segurança para eles para não deixar eles soltos ou não entender o que eles estão fazendo, tudo eu ajudei aquele que já sabia que estava entendendo ajudava aquele que não conseguia. Tipo um monitor da sala, trabalhei o ano todo com isso, quem terminava ajudava quem não tinha terminado (professora A).

[...] a gente fez um palhacinho que tem os bracinhos que vai passando, num lado fica toda a tabuada e do outro os resultados, eles sentam em grupinhos e um vai tomando para o outro. Acho que é um momento de até instigar eles a estudar porque sempre tem um que se sobressai que tem interesse por aquilo ali, então vai estimulando o outro a se integrar (professora B).

Para revisão até utilizo um stop, passa a caixinha com perguntas. Eles adoram. Também para mudar o trabalho, grupos, eu dou um tempinho. Aula de ontem, ponho conteúdo novo. Divido em quatro grupos, cada grupo formula umas 4 a 5 perguntas. Depois aquele grupo lança a pergunta, depois que todo mundo formulou, lança a pergunta e os outros grupos tem tempo para responder. O primeiro que sabe levanta o dedo. Aí dou pontuação. É um dinâmica de descontração e também estudo. Eu vario as formas (professora D).

Através das narrativas evidencia-se o esforço de realizar o trabalho conjunto em sala de aula em que as professoras e os alunos trabalham um auxiliando o outro nas atividades. Ainda observa-se a busca pela interação no desenvolvimento das atividades, pois as professoras colaboradoras propiciam momentos para os alunos explicitarem e compartilharem suas concepções. Deste modo, as professoras colaboradoras são como mediadoras deste processo de ensino-aprendizagem, provocando os alunos para evoluírem em suas construções.

Vale destacar que as professoras colaboradoras explicitam nas suas narrativas o esforço em realizar um trabalho conjunto, no entanto, não explicitam a consciência de desenvolver um trabalho em grupo com o propósito de colocar alunos com diferentes estilos cognitivos para interagir, com o objetivo de favorecer sua evolução cognitiva. Assim, evidencia-se que o trabalho conjunto propiciado pelas professoras colaboradoras favorece a atividade colaborativa, entretanto, não garante a interação entre pares.

Diante disso, destaca-se a importância das professoras colaboradoras buscarem realizar um trabalho interativo, pois estão propiciando momentos de trocas de pontos de vista diferentes, fazendo com que os alunos desestabilizem-se, retomando o que já sabem para reorganizar seus novos conhecimentos e avançar nas suas construções cognitivas. O fato das professoras colaboradoras permitirem que os alunos interajam intervindo como provocadoras de situações desafia-os a pensarem sobre o que estão afirmando, como forma de auxiliar no avanço das concepções e ideias, isto é, no seu desenvolvimento. Nestas circunstâncias, as professoras atuam como mediadoras do conhecimento, interferindo intencionalmente nas atividades com o objetivo de provocar mudanças, a fim de que os alunos reflitam sobre as situações propostas (BOLZAN, 2002).

Outra questão que aparece na dimensão categorial **planejamento** é o *registro das atividades desenvolvidas* nas práticas das professoras. As narrativas que seguem evidenciam este elemento:

[...] essa questão de colocar muito no papel, não sô muito disso. Mas eu me questiono, se aquela atividade que eu fiz hoje deu resultado? Eu vi que valeu a pena? Se valeu eu posso repetir, se não valeu eu não vou fazer isso, porque não vai dar certo com os meus alunos. Bingo! Deu certo, fizemos de novo! Tem uns que não gostam de jogar bingo, pega outra atividade. Não vou obrigar eles a jogar um bingo que não quer. Pega o jogo da memória, pega o jogo do mico. Faz alguma outra coisa que tem na sala. Como vou ficar exigindo que ele jogue ou brinque se não gosta de brincar, se não tem afinidade com aquele brinquedo (professora A).

Eu tenho o diário de classe que a gente coloca ali tudo que foi trabalhado no dia, que no caso, eu coloco por dia e tenho o caderno. Em relação as atividades eu registro no meu caderno, meu diário, meu caderno de planejamento (professora B).

[...] quem faz o magistério do segundo grau, pelo menos eu acho, boa parte das pessoas que fazem magistério trazem essa questão do registro, até porque acho que facilita o fato de que depois tu quer cobrar alguma provinha, alguma atividade, tu tem aonde buscar, olha eu trabalhei isso ou aquilo, então eu acho

importante nesse sentido. Facilita o trabalho da gente, de registrar tudo isso. Eu registro no meu diário (professora C).

Tenho meu diário particular, meu caderno que eu vou registrando os dias, as aulas, tudo. Toda atividade, o conteúdo (professora D).

Diante destas narrativas observa-se que o registro faz parte do cotidiano das professoras colaboradoras; elas anotam as atividades que foram trabalhadas, os dias letivos, bem como os conteúdos desenvolvidos.

Acredita-se que o *registro das atividades desenvolvidas* pode ser um auxiliar para a organização do **trabalho pedagógico** no que se refere a reflexão sobre a prática; neste momento o professor tem condições de rever o que desenvolveu com os alunos, pensando acerca da metodologia utilizada para tais atividades, se foram as mais adequadas, o que poderiam ter feito diferente, e assim por diante.

É possível afirmar que o registro colabora para a reflexão docente sobre a ação pedagógica, mencionada anteriormente, na medida em que a aula fica escrita no diário de classe, podendo ser retomada em um outro momento com mais calma e tranquilidade sendo pensada e relacionada a teoria do professor para ver o que poderia ter feito diferente.

Além do *registro das atividades desenvolvidas* poder ser um auxiliar para o trabalho pedagógico, também serve para o professor saber os conteúdos e habilidades que foram trabalhados na turma com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, realizando a avaliação dos mesmos.

Neste sentido, nesta dimensão categorial **planejamento** emerge algumas ideias acerca da *avaliação da aprendizagem*. Dessa maneira, destaca-se as narrativas das professoras colaboradoras quando manifestam que:

No desenvolvimento das atividades que tu dá tu percebe se o aluno faz ou não faz, se ele tem condições ou não tem, então eu não preciso ir lá e registrar fulano não conseguiu e daí quando tu vai fazer o parecer tu vai lá e escreve fulano conseguiu já avançou. E, assim, outra coisa eu acho que tu tem que conhecer teu aluno também. E a gente tem 25, alunos não tem como não conhecer um por um, ou o que ele desenvolve ou não desenvolve, o que ele consegue ou o que ele não consegue (professora B).

[...] eu preciso ter momentos individuais para mim poder avaliar. Porque se eu deixo sempre em grupo eu não consigo detectar com mais facilidade quem está com mais dificuldade. No individual eu vou percebendo se tem dificuldade ou não. Se eu estou vendo que está com dificuldade volto a explicar tudo de novo (professora D).

Analisando as narrativas das professoras colaboradoras evidencia-se que elas avaliam a aprendizagem do aluno durante o ano letivo, como um processo que acontece aos poucos, sendo que cada um tem o seu tempo para desenvolver as habilidades cognitivas.

Diante das narrativas faz-se necessário complementá-las destacando que no projeto pedagógico da escola consta que a avaliação acontecerá durante todo o processo de ensino e aprendizagem, “de forma cumulativa, sistemática e compartilhada” (PP, s-p). Nos Anos Iniciais a avaliação não é por meio de nota, é por parecer descritivo, na qual o professor avalia o desenvolvimento do aluno durante o período letivo sem um valor numérico.

Logo, a reflexão sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pode redirecionar algumas ações pedagógicas, bem como o processo de organização da escola. Desse modo, segue um trecho do projeto pedagógico:

[...] a avaliação estará exposta a um redimensionamento, quando necessário, bem como a uma nova programação, tornando possível, dessa maneira, reavaliar as relações que se estabelecem em sala de aula e toda a dinâmica da escola, que viabilizarão novas estratégias pedagógicas adequadas à promoção do sucesso escolar (PP, s-p).

Neste sentido, o projeto pedagógico indica que a avaliação contribui para a melhoria da prática pedagógica na medida em que propicia a reflexão sobre os resultados da avaliação e, conseqüentemente, da ação pedagógica, podendo redirecionar as práticas, visando o sucesso dos alunos.

Nesta direção, é válido dizer que há coerência entre as narrativas e as informações contidas no projeto pedagógico acerca da avaliação, pois as professoras colaboradoras narram que avaliam o desenvolvimento dos alunos no dia-a-dia conforme consta no projeto, a avaliação deve ser um processo permanente.

Neste entendimento, a avaliação se torna uma etapa importante para o trabalho do professor, na medida em que indica o processo da aprendizagem dos alunos. Assim, o professor pode analisar de maneira crítica suas ações, bem como seu planejamento com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica.

Também, a avaliação se constitui um “indicador efetivo do alcance dos objetivos e das atividades estabelecidas no projeto pedagógico-curricular e nos planos de ensino” (LIBANEO, 2005, p. 395), ou seja, por meio da avaliação o

professor pode constatar como estão acontecendo as ações e as metas estabelecidas coletivamente.

3.1.3 Plano de Estudo

O **plano de estudo**, por sua vez, é compreendido pelas professoras colaboradoras como o documento responsável por organizar o trabalho do professor, ou seja, os conteúdos que serão desenvolvidos nas séries estão descritos lá, juntamente com os objetivos do ensino. Desta maneira, observa-se que o plano de estudo caracteriza-se como uma dimensão categorial que destaca três elementos recorrentes nas vozes das professoras, que são a *concepção de plano de estudo*, a *relação que este estabelece com o projeto pedagógico* e a *flexibilidade* deste plano.

Nesta perspectiva, segue algumas narrativas que expressam a *concepção de plano de estudo*:

Eu penso que o plano de estudo é tudo aquilo que eu vou trabalhar com os alunos durante o ano. É aquele plano mais amplo. Depois vamos fazendo ele menor de acordo com o bimestre, trimestre, como é o desempenho na escola. Eu lembro que há tempos atrás, a gente sentava no início do ano e fazia todo o plano de estudo para depois ir para o plano diário. Penso que seja um norte para os professores, coisa que direciona o trabalho que é feito na escola. (Professora A).

[o plano de estudo] é para os professores se orientarem no que eles devem desenvolver durante o ano, é um ponto de referência, o que é necessário desenvolver em determinadas séries, tem conteúdos que estão presentes em todas as séries só que em nível de profundidade conforme a série (Professora B).

Os nossos planos de estudos contemplam todos os objetivos tudo que é para ser desenvolvido em determinada série. Nós temos contextualização, a interdisciplinaridade nos planos de estudos, a avaliação. É tudo que tu tens que desenvolver naquele ano com aquela série. Cada série tem seu plano de estudo (Professora D).

Conforme as narrativas anteriores compreende-se o plano de estudo como um documento mais global que serve para auxiliar e orientar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula durante todo o ano letivo. Desse modo, este plano adquire um significado na medida em que serve de referência para o professor

desenvolver o planejamento das ações pedagógicas em prol de um processo de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos propostos pelo grupo.

Nesse sentido, no plano de estudo são definidos os conteúdos, as habilidades e competências a serem desenvolvidas nas séries, em sintonia com os objetivos definidos no projeto pedagógico. Ele se torna fundamental ao trabalho docente, pois este realiza seu planejamento diário a partir do plano de estudo (HENGEMÜHLE, 2004).

Nesta mesma direção, os estudos de Libâneo (2005) corroboram ao afirmar que o currículo real é aquele currículo que de fato é desenvolvido em sala de aula em consequência do projeto pedagógico e do plano de estudo, bem como dos ajustes que os professores fazem no currículo formal. Por isso, a importância da relação entre o projeto pedagógico e o plano de estudo, pois são estes documentos que guiam o desenvolvimento do currículo na sala de aula, a fim de propiciar uma educação de acordo com os objetivos comuns.

Dessa maneira, evidencia-se outro elemento nesta dimensão categorial que é a *relação do plano de estudo com ao projeto pedagógico*. As narrativas que seguem ilustram esta relação:

[Há uma relação entre plano de estudo e projeto pedagógico, quando o professor afirma que] de certa maneira sim, pois uma coisa está dentro da outra, não adianta (Professora B).

[A relação entre eles existe] acredito que seguem um pouco do que está previsto mas eu acho que falta um pouco assim dentro dessa questão da gente mesmo saber o que que é e o que que quer com esse projeto. (Professora C).

[O plano de estudo é a base] mas penso que nós deveríamos revisar eles todos os anos, até duas vezes no ano pelo menos para ficar bem interada com isso. Eu sinceramente este ano peguei no início do ano e depois nunca mais peguei (Professora A).

As narrativas explicitadas parecem superficiais, uma vez que as colaboradoras apenas afirmam que o plano de estudo baseia-se no projeto pedagógico, no entanto, não especificam em que medida isso acontece. Também, evidencia-se a necessidade de apropriar-se e redimensionar este plano durante todo o ano letivo para que este possa direcionar o trabalho docente, deixando de ser apenas um documento que fica engavetado. Neste sentido, os estudos de Hengemühle (2004, p. 218) corroboram

Como momento intermediário entre o projeto pedagógico e o plano de trabalho, tal plano precisa ter significado para o professor, de modo que, ao chegar no plano de trabalho, haja a possibilidade real de o projeto pedagógico fazer-se presente na sala de aula.

Acredita-se, portanto, que o **plano de estudo** serve como guia do trabalho docente para promover uma educação de acordo com o projeto pedagógico, tornando-se o espaço que a escola possui para organizar mais especificamente o ensino de acordo com o contexto histórico, social e cultural. Desta maneira, o plano de estudo é um momento de reflexão e aprofundamento do projeto pedagógico, sendo refletido através dele o currículo com o intuito de planejar a ação pedagógica junto da equipe pedagógica (HENGEMÜHLE, 2004).

Com relação a elaboração do plano de estudo é válido que os professores se reúnam para mapear os conteúdos a serem desenvolvidos nas séries para que não haja repetição desnecessária, ou mesmo exclusão de conteúdos. Também, para que não se gaste tempo demais em alguns conteúdos, deixando outros com pouco tempo (HENGEMÜHLE, 2004).

Nesta perspectiva, destaca-se a relevância de revisar o plano de estudo, propiciando sua *flexibilidade*, a fim de rever o que permanece, o que ficou ultrapassado e precisa ser atualizado conforme as necessidades dos alunos e os objetivos propostos no projeto pedagógico. Entretanto, Hengemühle (2004) não explicita de quanto em quanto tempo isto deve ser feito, mas que é imprescindível a atualização do ensino segundo as transformações da sociedade. Nesta direção, destacam-se algumas narrativas nas quais as colaboradoras manifestam como acontece o processo de construir, acompanhar e revisar o plano de estudo:

No tempo que veio a questão dos PPP nas escolas, a gente se reuniu entre todos os professores várias vezes, foi feito um estudo no conjunto. Só que foi feito aquilo, eu me lembro, mas nem sei quando foi a data, não me lembro. Mas foi em torno de 2000, 2001, que eu acho que foi feito isso, depois nunca mais foi feito. Não, nós tivemos algumas mudanças sim, mas não no geral que todo mundo se reunisse, aquela coisa (Professora A).

Agora nós estamos revendo uma série por ano. Agora vai ter que ser mudado. Agora é primeiro, segundo ano. Então vemos o que contempla, quais são as competências do primeiro, quais são as do segundo, do terceiro, do quarto. E assim vamos reformulando. Claro que vamos rever os da quarta série porque além de ir para o quinto ano, a quarta série vai ser um quinto ano, nós temos as avaliações do SAEB, SAERS, federal, estadual. As Avaliações que eles fazem

os conteúdos que contemplam lá na deles na quarta série é diferente de nós. Então vamos ter que dar uma adequada no plano de estudo (Professora D).

No início do ano os nossos planos de estudo da escola são modificados. Eles não estão montados, os professores refizeram e agora nós temos que montar e enviar para a coordenadoria. Eu não lembro se é anualmente que pode mexer porque tem umas coisas que tem os períodos tem uns que é anual, outros que são a cada três anos, então eu não lembro (Professora B).

De acordo com as narrativas das professoras colaboradoras **o plano de estudo** das séries foi elaborado em conjunto, entre todos os professores, e depois apenas sofreu algumas mudanças. Entretanto, depois disso os professores não se reuniram mais para repensarem o plano de estudo.

Dessa maneira, retomando a narrativa da professora colaboradora A observa-se que a participação se fez efetiva na elaboração do plano de estudo na escola, fazendo com que os professores se envolvessem na construção. Isso demonstra indícios de uma organização escolar baseada na participação coletiva, com caráter democrático. Logo, pode-se inferir que a escola caminha para a construção da sua autonomia, pois conquista a confiança da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, a maneira como foi elaborado o plano de estudo na escola indica que houve a “participação como engajamento”, a qual para Lück (2008, p. 47) corresponde “a uma situação conjunta superadora das expressões de alienação e centralização, de outro, intermediado por cobrança e controle”. Infere-se pelas narrativas apresentadas que ocorreu a participação dos integrantes da comunidade escolar na construção do plano de estudo, observa-se que houve voz ativa nas decisões, os docentes assumiram suas responsabilidades sociais com a educação.

Neste sentido, a participação é um elemento da gestão democrática, e por meio dela, é propiciado o conhecimento dos objetivos traçados pela escola, sua estrutura e forma de organização, além de evidenciar as relações que estabelece com a comunidade escolar pela participação. Isso faz com que o clima no ambiente educacional seja favorável a educação, além de aproximar o trabalho entre os envolvidos neste processo, despertando maior credibilidade dos pais e alunos (LIBÂNEO, 2005).

A professora colaboradora D coloca que todos terão que adequar o seu plano de estudo, pois os conteúdos do seu plano estão diferentes dos conteúdos cobrados nas avaliações propostas pelo governo. Desse modo, para que os alunos estejam

preparados para as avaliações a escola precisará modificar seu plano de estudo, deixando-o em sintonia com os conteúdos cobrados nas provas. Isso demonstra que as mudanças nos planos da escola ocorrem por exigências externas, por políticas públicas definidas pelo governo.

Nessa perspectiva, Libaneo (2005) indica que os professores necessitam agir perante as mudanças que vem “de cima”, das secretarias, ou do Estado, que “é preciso saber compartilhar decisões do sistema e as decisões tomadas no âmbito das escolas, sem desconhecer as tensões entre umas e outras” (2005, p. 299). Logo, os professores não precisam simplesmente ignorar as decisões, mas avaliá-las de forma crítica, analisando se estão de acordo com a sua realidade. Até porque a escola está dentro de um contexto maior macro escolar, que define as diretrizes e leis para o desenvolvimento da educação no país as quais não podem simplesmente ser ignoradas.

3.1.4 Projeto pedagógico

Por fim, na dimensão categorial **projeto pedagógico** evidencia-se a *concepção* das professoras colaboradoras acerca desta temática, nas narrativas que seguem:

Seria um direcionamento, o nosso catecismo, a nossa reza, mas que fosse uma reza de todo mundo. Desse modo, com todas essas situações acho que fica a desejar em função disso, alguns em função de não aceitarem, outros por que, como no meu caso, que faz tantos anos que de repente está fora de algumas linhas. Penso que seria isso todos rezarem pela mesma cartilha, vamos dizer assim (Professora C).

Penso que o PPP é a base da escola é o que faz a escola andar. Penso que se nós seguíssemos todos juntos o plano político pedagógico da escola dentro daquilo ali é base que faria a escola andar (Professora A).

O projeto político pedagógico é a identidade da escola, é a “cara” da escola. Tudo que a escola for fazer tem que estar no projeto político pedagógico (professora B).

O PPP contempla todo o trabalho escolar. Dentro do PPP tem direção, coordenação, professores, turmas, ou seja, é na verdade a radiografia da escola (professora D).

Desse modo, evidencia-se que as professoras colaboradoras referem-se ao projeto pedagógico como um direcionamento do trabalho docente, no sentido de todos os professores se guiarem pelas metas estabelecidas conjuntamente. As professoras A e C acreditam que se todos os professores seguissem o projeto pedagógico, a educação teria mais resultados e que a organização da escola funcionaria melhor em busca de seus objetivos. Diante dessas narrativas, vale inferir que em uma escola em que ocorre a gestão democrática os professores devem seguir o projeto pedagógico, independente de seus colegas, pois faz parte do seu trabalho desenvolver uma prática articulada aos objetivos propostos conjuntamente.

Os estudos de Libâneo (2005) corroboram com as concepções apontadas pelas professoras colaboradoras ao definir projeto pedagógico como um documento que estabelece metas sociais e políticas para a escola atingir, bem como as ações para orientar as práticas pedagógicas em vista de alcançar seus objetivos.

Por meio do projeto pedagógico a escola define os possíveis caminhos, de acordo com sua realidade, para as práticas pedagógicas se guiarem com vistas a alcançar as intencionalidades comuns a toda a comunidade. O projeto está carregado de responsabilidade na medida em que direciona o ensino, visando à formação de sujeitos de acordo com o contexto sociocultural do qual faz parte.

Ainda para Libâneo o projeto pedagógico “é curricular porque propõe, também, o referencial concreto da proposta pedagógica. O currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, das orientações e das diretrizes operacionais previstas nele.” (LIBÂNEO, 2005, p. 346). Dessa maneira, criar seu próprio projeto pedagógico permite aos envolvidos no processo educacional uma flexibilidade na elaboração do seu currículo escolar, embora exista a lei da educação que define princípios mais amplos e que objetive um currículo comum a todos os cidadãos brasileiros. Assim, para o mesmo autor o projeto pedagógico está estreitamente articulado ao currículo escolar, pois na medida em que coloca em prática o projeto, o currículo o mantém atualizado modificando-o conforme as necessidades educacionais.

Diante disso, o projeto pedagógico da escola deixa explícito que objetiva trabalhar com os temas transversais como: “saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens” (PPP, s-p) em parceria com os órgãos responsáveis pelas áreas estudadas, com o objetivo de conscientização de toda a comunidade da escola.

Neste sentido, as professoras colaboradoras deixam transparecer as concepções de projeto pedagógico como um documento que guia as ações da escola, no entanto, tem consciência de que precisam ter mais contato com ele para alcançar estes objetivos colocados no projeto da escola. Explicitam que têm pouco contato com o projeto pedagógico para estudá-lo e reconstruí-lo, e que deveriam seguir o plano para desenvolver um trabalho coerente com as intencionalidades de toda a comunidade escolar.

De acordo com Libâneo (2005) “não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para entender ao projeto” (p. 346). Desse modo, evidencia-se através das narrativas das professoras colaboradoras que falta por em prática o projeto pedagógico da escola, em que todos se envolvam na busca dos objetivos traçados, seguindo o mesmo rumo. Neste entendimento, seguir o projeto faz com que a escola supere o imprevisto e a falta de direção das ações pedagógicas, seguindo objetivos comuns em prol de uma educação coerente e de qualidade (Libâneo, 2005).

Implícito a *concepção de projeto pedagógico* observa-se que as professoras colaboradoras trazem nas suas narrativas a necessidade ou relevância da *revisão do projeto pedagógico*. Entretanto, sobre isso algumas afirmam ser necessário enquanto outras observam esta necessidade somente diante das exigências externas (Coordenadoria Regional da Educação - CRE).

Vale mencionar que o elemento da *revisão* emerge nesta dimensão categorial analisada, bem como na dimensão categorial já discutida anteriormente **plano de estudo**. Seguem, então, as manifestações das professoras colaboradoras:

Faz tempo que a gente não lê o PPP junto, como eu disse: se nós não fizemos revisões periódicas acabamos esquecendo muita coisa que tem nas entrelinhas acabamos não lembrando mais (Professora A).

Temos que colocar o ensino de nove anos, mais umas coisas que estão faltando, então ele está sendo refeito. Ele está sendo reformulado vamos incluindo umas coisas e tirando outras (Professora B).

O PPP não sei se podemos mexer todos os anos ou se de 2 em 2 anos. No final do ano é o tempo como te disse, naqueles dias, naquela semana com a diretora e a coordenadora. Elas colocam as mudanças que vem da CRE, que vem do Estado que tem que ser contemplado ou mudado no PPP (Professora D).

De acordo com as narrativas destas professoras colaboradoras evidencia-se que o projeto pedagógico está sendo reformulado devido a exigências vindas da CRE (Coordenadoria Regional do Estado), como exemplo, a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Diante disso, Libâneo (2005) ressalta que como a escola faz parte de um contexto sociopolítico cultural, sofre influências da organização econômica, social e política, bem como das relações de poder que permeiam a sociedade. Assim, os professores e a escola não precisam recusar as decisões que vem do sistema macro, ou seja, das secretarias, só porque vem de fora da instituição e de órgãos superiores, necessitam avaliar e adequar estas políticas ao seu contexto.

Ainda é importante que os sujeitos da escola conheçam esses sistemas que permeiam a educação, ou seja, o contexto macro escolar, bem como o contexto micro escolar. Além de compreender as relações entre a escola e as políticas educacionais para que possam refletir conscientemente e ter o conhecimento necessário para tomar decisões conjuntamente acerca das mudanças vindas do contexto macro escolar (LIBÂNEO, 2005).

Para tanto, é fundamental a escola proporcionar encontros para discussão das diretrizes vindas das secretarias, com o intuito de dar espaço aos professores para estudarem as propostas de maneira crítica, a fim de considerar em que medida estão sendo de acordo com a realidade escolar, ou seja, condizentes ao ensino vigente. Assim, infere-se que os docentes podem conquistar sua autonomia, estabelecendo um equilíbrio entre as decisões externas que vem da secretaria e as decisões internas tomadas na escola a partir da sua realidade.

Desse modo, observa-se que através das conversas informais com as professoras colaboradoras evidencia-se que as reformulações do projeto pedagógico da escola têm partido, também, das necessidades reais da comunidade, como exemplo, a educação de jovens e adultos que está por ser retirada do projeto em vista desta modalidade ou nível de ensino.

Diante de todas as narrativas destacadas anteriormente evidencia-se que o projeto pedagógico é um documento que a escola possui “engavetado”, ou seja, há pouco empenho em seguir o projeto, em colocá-lo em prática. Assim, evidencia-se que a escola ainda está sendo organizada num modelo de gestão baseado na administração, pois os documentos não se concretizam nas práticas pedagógicas,

além da participação dos professores ser restrita na reformulação dos documentos, bem como na sua efetivação.

Nesta direção, Lück coloca que uma organização baseada na gestão democrática

[...] é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (2007, p. 36).

Nesse sentido, vale destacar que as professoras demonstram ainda ter uma concepção de gestão voltada a administração em que é função do coordenador ou da direção se empenhar em realizar um trabalho conjunto e em mobilizar os professores para trabalhar conjuntamente na reformulação e concretização dos planos da escola, uma vez que demonstram pouco empenho em participar das questões que envolvem a escola, em tomar iniciativa independentemente se os outros professores não querem participar. Assim, pode-se inferir que o trabalho pedagógico das professoras participantes está restrito ao que desenvolvem em sala de aula, pois demonstram pouco envolvimento nas questões escolares de maneira democrática.

4 APONTAMENTOS FINAIS: REFLETINDO SOBRE AS (IN)CONCLUSÕES

O foco central desta pesquisa está na compreensão das concepções docentes acerca da organização do trabalho pedagógico. Realizaram-se entrevistas narrativas com quatro professoras colaboradoras, a fim de que contassem sobre suas atividades docentes cotidianas, sem ficarem presas a ouvir as perguntas e dar as respostas, ficando mais a vontade para explicitarem suas concepções na medida em que iam narrando fatos e experiências de suas trajetórias docentes.

Neste sentido, os achados da pesquisa foram construídos conforme o olhar particular da investigadora ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras. Assim, a pesquisadora chegou aos achados analisando as narrativas de acordo com sua própria trajetória profissional e pessoal, além de levar em conta o suporte teórico da pesquisa. Por isso, neste estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa narrativa sociocultural, pois permite ao investigador analisar os resultados conforme suas experiências e sua subjetividade.

Desse modo, buscou-se responder o problema de pesquisa:

- *Quais são as concepções das docentes dos Anos Iniciais acerca da organização do trabalho pedagógico em uma Escola Estadual de 1º e 2º Grau localizada na região da Quarta Colônia?*

Neste sentido, discorre-se sobre as possíveis conclusões da pesquisa a partir da retomada de alguns elementos categoriais que foram destaque na análise dos achados e que podem contribuir para explicitar as dimensões da pesquisa.

As concepções expressas pelas colaboradoras sobre as dimensões categoriais elaboradas estão destacadas ao longo da discussão. Com relação ao trabalho pedagógico, que foi a primeira dimensão categorial evidenciada, observou-se que a concepção das professoras colaboradoras está voltada ao seu trabalho em sala de aula. As suas concepções acerca do trabalho pedagógico estão direcionadas a contemplar as questões que querem que os alunos aprendam. Também, as colaboradoras mencionam que seu trabalho necessita estar de acordo com seus valores e seus princípios para auxiliar na formação de cidadãos segundo os desejos da comunidade escolar.

Neste sentido, evidenciou-se que o trabalho pedagógico do professor vai além do desenvolvimento das aulas, como a participação na gestão escolar e a construção de saberes pedagógicos. Contribuindo com esta reflexão, Libâneo (2005) indica a necessidade do professor conhecer o modo de organização da escola, bem como as diretrizes educacionais que envolvem a instituição, a fim de participarem ativamente das decisões escolares, resolvendo os conflitos que surgem coletivamente.

Portanto, acredita-se que uma das funções do professor é produzir conhecimento acerca da sua prática pedagógica. Este saber que permeia a sua profissão não necessariamente será produzido em sala de aula, podendo ocorrer em outros espaços da escola. Assim, é importante a escola propiciar ambientes para a construção do conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2002). Este conhecimento é construído através da troca de experiências e de saberes entre os envolvidos no processo educativo, contribuindo para a formação docente.

Nesta mesma direção, evidenciou-se que não acontece um trabalho conjunto na escola, para que as professoras possam trocar suas experiências, a fim de produzir conhecimento, bem como de realizar um planejamento conjunto para o ensino fundamental. No entanto, no projeto pedagógico da escola uma das metas a atingir é a formação continuada e a criação de espaço para realizar discussões com o objetivo de aproximar a teoria da prática e de trocar experiências entre os docentes.

Além disso, observou-se nas narrativas das professoras colaboradoras a falta de uma pessoa que coordene o trabalho coletivo na escola, para que todos desenvolvam suas ações de acordo com o projeto pedagógico e o plano de estudo, ou seja, de acordo com os objetivos traçados pela comunidade.

Nesta perspectiva, evidenciou-se que a gestão da escola está faltando com uma de suas responsabilidades que é promover espaços e tempos para reflexões e trocas de experiências entre os professores, bem como propor o trabalho conjunto. Esta concepção das docentes está voltada a forma de organizar a escola baseada na administração, pois responsabilizam apenas uma pessoa ou a equipe diretiva para promover um trabalho conjunto e em promover a participação nas questões escolares. Já na organização baseada na gestão democrática e participativa faz parte do trabalho pedagógico o professor buscar estes espaços de reflexão e trabalho conjunto, bem como de participar ativamente das decisões escolares. Neste

sentido, tanto a coordenação da escola como os professores possuem o mesmo nível de responsabilidade para a concretização de discussões e decisões na escola.

Assim, considerando a importância do trabalho coletivo tais fatores têm que ser levados em conta, ou seja, o papel do sujeito que coordena é imprescindível para a articulação dos professores, proporcionando-lhes suporte para suas práticas, bem como criando espaços de compartilhamento de ideias, experiências, entre outras.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico implica em um planejamento sistemático a ser organizado pelos professores com o objetivo de propiciarem uma educação significativa aos seus alunos, ou seja, de acordo com seus interesses.

Com relação ao planejamento evidenciou-se as concepções das professoras colaboradoras sobre o seu significado. Para as professoras colaboradoras o planejamento serve para guiar o trabalho pedagógico, e é essencial à prática docente. Elas realizam o planejamento para a prática pedagógica, deixando-o aberto as modificações que acharem necessárias. Essa flexibilidade no planejamento das colaboradoras evidenciou o esforço de refletirem na ação, pois mesmo fazendo o planejamento, no momento do desenvolvimento da prática alguma situação nova acontecia e elas o modificavam, agindo na ação. Este tipo de reflexão Mizukaki (2002) chama de reflexão na ação que é quando o professor tem que tomar uma decisão, ou modificar uma situação no momento do seu acontecimento.

Nesse sentido, observou-se nas narrativas das colaboradoras a reflexão docente. As colaboradoras explicitaram que refletem acerca das atividades que desenvolvem, também, quando estão distanciadas da sala de aula, se o trabalho pedagógico está adequado ao nível cognitivo dos alunos e se está de acordo com seus interesses. Este tipo de reflexão Mizukami (2002) chama de reflexão sobre a ação que é quando o sujeito está longe da prática e reflete sobre ela, pensando o que poderia ter feito diferente, ou como poderia ter agido diante de uma situação.

Nesse mesmo entendimento, evidenciou-se que as professoras colaboradoras fazem o registro do seu trabalho pedagógico. Elas registram as atividades, os conteúdos, a temática, os objetivos, bem como a metodologia para o desenvolvimento das aulas. O registro é importante para o professor retomar seus trabalhos com objetivo de reflexão ou mesmo para a avaliação do desenvolvimento dos alunos.

Nesta direção, refletiu-se sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Evidenciou-se que a maneira como as professoras colaboradoras avaliavam o desenvolvimento dos alunos vai ao encontro das concepções sobre avaliação explicitadas no projeto pedagógico da escola. Sendo que as colaboradoras avaliavam a aprendizagem do aluno como um processo que acontece aos poucos e expressam os resultados dessas avaliações através de pareceres descritivos.

Assim, a avaliação se constitui um indicativo importante que aponta o alcance dos objetivos, bem como das ações traçadas no projeto pedagógico e no plano de estudo. Além disso, a avaliação se torna um indicativo do alcance do trabalho pedagógico, explicitando o resultado da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2005).

Ao tratar da dimensão categorial plano de estudo, observou-se que as professoras colaboradoras compreendem o documento como um plano que orienta o trabalho pedagógico, na medida em que estabelece os conteúdos que devem ser desenvolvidos nas séries.

As professoras colaboradoras explicitaram que há relação entre o plano e o projeto, no entanto, não especificam em que medida isso se dá. Também, evidenciaram a necessidade de revisar este plano todos os anos para não ficar desatualizado e perder seu sentido de guia do trabalho pedagógico.

Na última dimensão categorial projeto pedagógico, observou-se que as concepções docentes definem o projeto com um documento que orienta o trabalho de todos os professores para uma mesma direção. As narrativas vão ao encontro da definição de projeto pedagógico estabelecida por Libâneo (2005). Segundo este autor o projeto pedagógico é um documento que traça os objetivos a serem alcançados, além das ações para concretizar os desejos da escola estabelecidos conjuntamente.

Por fim, diante de todas as reflexões realizadas ao longo deste trabalho acredita-se que esta pesquisa trouxe contribuições importantes que perpassam a organização do trabalho pedagógico.

Dessa maneira, pode-se afirmar que se faz necessária a realização de um trabalho conjunto entre os professores para que estes possam repensar sua prática a partir da troca de experiências com os colegas. Isso requer maior participação da gestão da escola no sentido de organizar espaços para estes professores se

encontrarem e poderem discutir conjuntamente questões que envolvem a escola, bem como o projeto pedagógico e o plano de estudo.

Neste sentido, é importante o envolvimento de todos os participantes do processo educacional, no sentido de participar ativamente das atividades pedagógicas na instituição, explicitando suas concepções, com o objetivo de compartilhar conhecimento. Nesta perspectiva, acredita-se que o ambiente educacional possa propiciar a formação continuada dos professores na medida em que propicia estes espaços para a reflexão conjunta e a troca de ideias entre os professores.

Considerando o conjunto de narrativas analisadas infere-se que os elementos constitutivos das dimensões categoriais permeiam tais concepções, pois acredita-se que a organização do trabalho pedagógico implica a clareza sobre o projeto pedagógico, o plano de estudo por série, bem como o planejamento deles decorrente. Assim, pensar na organização do trabalho pedagógico indica a compreensão das temáticas que o compõem como se evidenciou ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 1977.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R.; CORREIA, J. C.; DUBAR, C.; MALGLAIVE, G.; BARROSO, J.; BOLÍVAR, A.; AMIGUINHO, A.; VALENTE, A.; CORREIA, H.; MANDEIRO, M. J.; ABREU, W.; D'ESPINEY, L.. **Formação e Situações de Trabalho**. Portugal: Porto, 1997.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R.; CORREIA, J. C.; DUBAR, C.; MALGLAIVE, G.; BARROSO, J.; BOLÍVAR, A.; AMIGUINHO, A.; VALENTE, A.; CORREIA, H.; MANDEIRO, M. J.; ABREU, W.; D'ESPINEY, L.. **Formação e Situações de Trabalho**. Portugal: Porto, 1997.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: IV Congresso Internacional de Educação, 2005, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. V.2. p. 386.

CARDOSO, F. G. Desenvolvimento e crises do padrão fordista-taylorista e os desafios contemporâneos. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 1, n. 25, p. 106-118, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Escola Estadual de 1º e 2º Grau João XXIII. **O projeto político pedagógico**. São João do Polêsine: 2004.

FREITAS, M. T. de A. (org). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FERREIRA, L. S. "Gestão do pedagógico"de qual pedagógico se fala?" In: *Currículo sem fronteiras, Currículo sem Fronteiras*, v.8,n2, p.176-189, jul/dez, 2008.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão do Ensino e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ISAIA, S. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. V.2. p. 367.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar; políticas, estrutura e organização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional** . 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão.

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

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, S. de A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, vol. 1. Março. 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: H. Abrasco, 1993.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFCar, 2002.

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

SZYMANSKI, H. (org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: L. Livro, 2004.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998.

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

VASCONCELLOS, C. do S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: **As concepções docentes acerca da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais**

Orientador (a): Doris Pires Vargas Bolzan

Pesquisador (a): Alexandra Pozzatti Marchesan.

Instituição/Departamento: UFSM/CE/Curso de Gestão Educacional

Objetivo do estudo: Compreender quais as concepções docentes, sobre a organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão evidenciadas no Projeto Pedagógico da Instituição e nos planos de estudos.

Local da coleta de dados: Escola Estadual de 1º e 2º Grau João XXIII, em São João do Polêsine

Prezado(a) Senhor(a):

- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.
- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista narrativa semi-estruturada de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder a Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem perguntas realizadas através da entrevista narrativa semi-estruturada.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você, física ou psicológica.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, _____ de _____ de 200__.

DECLARO QUE OBTIVE DE FORMA APROPRIADA E VOLUNTÁRIA O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTE SUJEITO DE PESQUISA OU REPRESENTANTE LEGAL PARA A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO.

Orientador (a)

Pesquisador (a)

Apêndice B – Roteiro das Entrevistas

Dados de Identificação

Nome

Idade

Formação Profissional

Tempo de docência

Turmas que atuou/atua como professora

Tópicos guia para a narrativa

1 - Concepção de planejamento

2 - Concepção de trabalho pedagógico

3 - Concepção de plano de estudo

4 - Concepção de Projeto Pedagógico