

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL

**O PERFIL DO DOCENTE RESPONSÁVEL PELA
GESTÃO DO PEDAGÓGICO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Jaqueline Ivete Schwan

Três Passos, RS, Brasil

2013.

O PERFIL DO DOCENTE RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO PEDAGÓGICO

Jaqueline Ivete Schwan

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador(a): Lúcia Bernadete Fleig Koff,

Três Passos, RS, Brasil

2013.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

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

**O PERFIL DO DOCENTE RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO
PEDAGÓGICO**

elaborada por

Jaqueline Ivete Schwan

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Lucia Bernadete Fleig Koff
(Presidente/Orientadora)

Maria Elizabete Londero Mousquer, Dra. (UFSM)

Natália Pergher Miranda, Ma. (UFSM)

Três Passos, 29 de novembro de 2013

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

AGRADECIMENTO

Agradeço aos amigos que sempre nos fortalecem com palavras de sabedoria.

A minha orientadora, professora Lucia Koff, por sua paciência e dedicação em me orientar.

Agradeço também a minha família por me dar apoio em todos os momentos.

Em especial a minha irmã Aline, amiga incomparável, que sempre me incentivou na caminhada da busca do conhecimento.

RESUMO

**Trabalho de Conclusão de Curso
Especialização em Gestão Educacional EAD
Universidade Federal de Santa Maria**

O PERFIL DO DOCENTE RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO PEDAGÓGICO

AUTORA: JAQUELINE IVETE SCHWAN

ORIENTADORA: LÚCIA FLEIG KOFF

Data e Local da Defesa: Três Passos, 29 de novembro de 2013.

Nesta pesquisa qualitativa, estudo de caso, buscou-se destacar algumas qualidades de docentes comprometidos com sua tarefa como educador. Para a obtenção desses dados foi aplicado um questionário aos professores do 3º ano do ensino médio e após foram observadas 03 períodos de aula das disciplinas ministradas por esses professores, para poder realizar uma avaliação qualitativa do trabalho do docente. A partir da obtenção dos dados, foi possível caracterizar esses docentes quanto a sua metodologia, ou seja, a sua capacidade como gestor em sala de aula, destacando também a sua participação na gestão escolar. Nesse sentido, através desse trabalho de pesquisa, objetivou-se mostrar que o professor tem uma enorme responsabilidade quanto às práticas educativas e mais propriamente dos resultados obtidos através do processo ensino-aprendizagem. Através da análise dos dados, foi possível constatar que os professores progressistas apresentam um desempenho adequado em relação à função que exerce, pois a metodologia empregada pelos mesmos está voltada para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso, esses mestres valorizam as tarefas coletivas, uma vez que é a partir de atividades organizadas e com objetivos bem definidos que o trabalho escolar passa a empregar qualidade.

Palavras -chave: qualidades de docentes; gestão escolar; processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Completion of course work
Specialization in Distance Education Management
Federal University of Santa Maria

PROFILE OF FACULTY OF MANAGEMENT RESPONSIBLE FOR EDUCATIONAL

AUTHOR : JAQUELINE IVETE SCHWAN

GUIDANCE : LUCIA FLEIG KOFF

Date and Venue of Defense : Três Passos, november 29, 2013.

In this qualitative research , case study , we sought to highlight some qualities of teachers committed to their task as educators . To obtain these data, a questionnaire was administered to the teachers in the 3rd year of high school and after 03 class periods of the courses taught by these teachers were observed in order to perform a qualitative assessment of the work of teachers . From the obtained data , it was possible to characterize these teachers as their methodology , ie , its ability as a manager in the classroom , also highlighting their participation in school management . Accordingly, through this research work aimed to show that the teacher has a huge responsibility as educational practices and more specifically the results obtained through the teaching- learning process . Through data analysis , it was found that progressive teachers have adequate performance in relation to the position he holds , since the methodology employed by them are geared to meet the learning needs of students . Therefore , these teachers value the collective tasks , since it is from organized activities and well-defined objectives that the school work shall employ quality.

Keywords : quality of teachers , school management , teaching-learning process .

SUMÁRIO

REGISTROS INICIAIS E METODOLÓGICOS.....	9
1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	12
1.1 Os planos nacionais de educação.....	16
1.2 Diferentes concepções de educação escolar.....	18
1.3 O trabalho pedagógico centrado no ensino ou na aprendizagem do aluno.....	21
2. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	23
2.1 A gestão do pedagógico na escola.....	24
2.2 A construção de uma nova escola a partir de uma nova concepção de currículo escolar.....	26
2.3 Atribuições do Ensino Médio de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução CNE/CEB nº 03/98.....	29
3. ANÁLISE DO TRABALHO DOS PROFESSORES.....	31
3.1 Perspectivas adotadas pelos professores.....	32
3.2 Posicionamentos adotados pelos professores.....	36
3.3 Características dos professores responsáveis.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS.....	50

REGISTROS INICIAIS E METODOLÓGICOS

Nesta monografia de especialização em Gestão Educacional abordo questões pertinentes ao trabalho qualitativo em sala de aula, buscando destacar a importância do professor, este, considerado o profissional responsável pela gestão do pedagógico.

Como passei a atuar no magistério a partir desse ano, achei pertinente abordar esse tema, por considerá-lo de suma importância na configuração da gestão do pedagógico na escola.

Levando em consideração de que alguns dos mestres da escola atuam em diferentes instituições e tem uma carga horária semanal de 40 horas ou mais, interessou-me saber qual a metodologia utilizada pelos mesmos para tornar a aula produtiva.

Por isso, durante o período de observação, chamou a minha atenção o coleguismo entre os professores. E acredito ser este o diferencial que favorece a prática educativa, pois do contrário, seria difícil o professor se encorajar a atuar 40 horas semanais ou mais, além de atuar em outras escolas, que apresentam realidades diferentes.

Aliás, a correria que esses educadores enfrentam para poder vencer tudo o que é lhes exigido, influencia muito na qualidade do ensino, mesmo que possuam o material necessário para realizar um bom trabalho. Com isso, não estou querendo dizer que o desempenho desses profissionais não é bom, mas poderia ser muito melhor caso tivessem tempo para preparação das suas atividades.

Assim, por considerar os professores o centro das ações didático-pedagógicas, realizei este trabalho de pesquisa explanando o enfoque educativo a partir da perspectiva do mestre, uma vez que é através do projeto individual que se cria condições para a efetivação e qualificação do projeto coletivo.

A qualidade do trabalho dos seres humanos diz respeito em primeiro lugar, a uma qualificação coletiva dada pelas próprias condições da organização da produção social, da qual a qualificação individual não só é pressuposto, mas também resultado. (MACHADO 1922, p. 10, apud FERREIRA, 2009a, p. 154).

Assim, o problema de pesquisa está relacionado com as características de um professor que realmente está preparado para trabalhar em sala de aula, e qual o seu posicionamento em relação às questões que dizem respeito ao planejamento pedagógico de modo geral.

Dessa problematização destaquei os seguintes objetivos:

- esclarecer qual é a postura de um professor comprometido com a tarefa que lhe é conferida;
- destacar as responsabilidades assumidas pelos professores, juntamente com os demais integrantes do corpo docente, para que o trabalho em sala de aula seja produtivo.

A gestão do pedagógico dos professores e a responsabilidade dos mestres constituem-se nas categorias centrais de análise, portanto trata-se de uma pesquisa de estudo de caso, pois enfatiza a “interpretação em contexto”. Além de tratar-se de estudo de caso, a pesquisa também é qualitativa, pois “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (LUDKE E ANDRÉ, 2013, p.20).

Para realizar o trabalho de observação em sala de aula foi levada em consideração a relação do professor x aluno. Os critérios de análise dessa interação dizem respeito do entendimento do trabalho proposto pelo professor; do retorno do conhecimento adquirido pelo aluno e da capacidade do professor em estimular o aluno a prosseguir em sua caminhada na busca do saber.

Para contextualizar esse trabalho, os dois primeiros capítulos apresentarão características educacionais em nível nacional, que demonstrarão melhor a educação que é oferecida hoje em nossas escolas, especialmente a influência direta das instâncias superiores, inclusive pelo processo da globalização.

Segundo Casassus,

[...] a centralização mantém-se no que o autor chama de *alma do processo educativo* – quer dizer, a centralização, especialmente a dos currículos, tem lógica diferente da administrativa. Com aquela se pretende garantir a integridade social almejada, o que facilitará a mobilidade dos indivíduos, tanto no território nacional como na escala social. (CASASSUS, 1995, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 157).

A partir desse quadro, serão apresentadas as características de docentes habilitados para o trabalho em sala de aula nos dias de hoje. Trabalho que será feito a partir da observação de três aulas, de oito professores do terceiro ano do Ensino Médio, analisando e comparando esses dados com os questionamentos feitos aos professores, através das respostas obtidas pela aplicação de um questionário.

O uso do questionário com perguntas claras e objetivas possibilitou a obtenção da concepção de ensino desses profissionais, o que veio a somar com as observações feitas durante as aulas para poder destacar as qualidades e perspectivas dos profissionais da educação. Fato que explica que a contextualização do ensino exige um exame bastante rigoroso.

Partindo desse quesito, levei em consideração durante as observações das aulas que os professores são sujeitos integrantes da sociedade, e como tal, apresentam certas características que se identificam como a cultura e formação local. Nesse sentido, esse profissional é qualificado se souber conduzir a turma de acordo com as necessidades que a mesma apresenta.

Então, no terceiro capítulo, serão abordadas as questões relativas às competências e responsabilidades assumidas pelos professores que apresentam um bom desempenho em sala de aula. Também apresentaremos a relação que estes profissionais mantêm com os demais integrantes do corpo docente.

1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Entender a história da educação no país requer o entendimento de que esta foi um confronto entre privatistas e publicistas. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi “compreender a educação pública no Brasil supõem conhecer como se deram, os embates entre os defensores da escola pública e as forças privatistas, presentes ao longo da história educacional brasileira” (2012, p. 166).

Essa história se inicia com a expulsão dos jesuítas de Portugal e a vinda da família Real para o Brasil. É nesse contexto que se instaura o fracasso educacional, uma vez que a igreja católica oferecia uma educação diferenciada a indivíduos do sexo masculino, além de responsabilizar a família pela educação.

Assim, a educação no Brasil Colônia pode ser caracterizada como o início do processo de exploração e repressão das massas. A elite, que controlava e dominava os modos de produção, passou a desprover os menos favorecidos de ter acesso ao conhecimento, submetendo-os a trabalhar em benefício dos mais favorecidos.

A cultura de imposição e de manipulação, que se efetivou com a falta de igualdade de oportunidades em relação ao acesso e qualidade do ensino público, marcaram esse início da história da educação do país.

Nesse período a educação estava voltada a atender a demanda de mercado, o que influenciou tanto a educação básica como o ensino superior, que passaram a incorporar as características mercadológicas.

Com a independência do país ocorreram mudanças positivas em relação ao panorama político e social. A educação primária e gratuita passou a ser compromisso do Império, o que foi confirmado pela lei de 15 de novembro, em 1827, quando se criou as escolas de primeiras letras. No entanto, a constituição de 1834 desfavoreceu a educação, pois essa delegou que a educação primária seria um dever da província.

A partir de década de 1920, graças ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o processo educacional passou por uma reformulação, pois esses manifestavam a necessidade de uma nova base pedagógica e uma política educacional voltada ao atendimento das necessidades do povo.

Assim, depois da Primeira Guerra Mundial começou a se pensar em termos de educação. Isso ocorreu graças aos educadores que criticaram o modelo de ensino passivo. Conseqüentemente o Estado passou a ter uma ação mais objetiva em relação à educação. Como exemplo, podemos citar a execução do currículo seriado, a frequência obrigatória, bem como a exigência da conclusão do ensino fundamental e médio para o ingresso no ensino superior.

Entretanto, com a Carta Institucional de 1937, imposta pelo Estado Novo, se atenuou o dever do Estado em termos de educação, pois ao invés de favorecer o ensino público e gratuito, passou a privilegiar a educação particular. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi, “a carta de 1937 reforçou o dualismo educacional que provê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública mediante a opção pelo ensino profissionalizante” (2012, p. 167).

A promulgação das leis orgânicas entre 1942 e 1946 possibilitou a criação e de escolas particulares de ensino profissionalizante, já que no período da Segunda Guerra Mundial foram impostas algumas restrições à importação. Assim, objetivou-se preparar os indivíduos para poder atender as necessidades de mão de obra em período de expansão da indústria.

Com a queda do Estado Novo, em 1945, foi criado o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961 (Lei nº 4.024). Porém, com a instauração do regime militar em 1964, ocorreu a reforma de ensino de 1º e 2º graus (LDB), que vinculou a educação para atender as necessidades do mercado de trabalho.

O fim do regime autoritário em 1985 e a implementação da Constituição de 1988, significou o começo de uma nova fase da educação brasileira. Sucessivamente, em 1990 foi aprovada a nova LDB Lei nº 9.394/96 que instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo esses projetos de lei não garantiram o acesso ao ensino de qualidade e da permanência do aluno na escola.

Este quadro de desigualdade de acesso e permanência na escola começou a ser discutido com mais afinco durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que elaborou uma política de “articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino” (LIBÂNEO, OLIVEIRA,

TOSCHI, 2012, p. 187). No entanto, não se obteve o resultado desejado uma vez que se desconsiderava o trabalho universitário e também pela falta de vagas nas escolas.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência (2003 – 2010) o processo de ensino tomou um novo rumo. O seu projeto denominado *Uma escola do tamanho do Brasil*, ampliou significativamente o acesso à escola, oferecendo condições para que todos os brasileiros pudessem frequentar a escola pública.

Em seu segundo governo, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propôs um plano de metas com o objetivo de fornecer uma educação com qualidade social. Comparando esse projeto com o Plano Nacional de Educação, observou-se certa desconformidade em relação à articulação entre os referidos projetos, o que condiz com a falta de resultados efetivos do PDE.

Em seu governo também foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que propôs a

[...] implementação pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal em regime de colaboração com municípios, distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 195).

Em 2011, tomou posse a primeira mulher para Presidente do Brasil, que manifestou sua intenção de dar continuidade ao PDE e demais programas de educação do governo Lula. Incentivou a pesquisa, ampliação da oferta de cursos nas Universidades Federais, acesso ao ensino, bem como a valorização dos professores.

Entretanto, mesmo com todo esse investimento, ainda não temos em nossas escolas uma educação promissora. Os sujeitos que compõem o espaço escolar são oriundos de uma sociedade com grandes desigualdades sociais, por falta de uma política eficaz que possa atender as necessidades do povo.

Apesar disso, o ensino de qualidade sempre foi uma meta pretendida pelo poder público brasileiro. No entanto, este objetivo ficou bastante limitado, pois se assegura o acesso do aluno à escola, sem garantir que o mesmo obtenha êxito em

suas atividades. Este panorama levou a população das classes economicamente mais favorecidas a optar pelo ensino particular, visando uma melhor formação escolar.

Mesmo assim, a ideia de que a escola particular é superior a pública não se sustenta, pois, “- há boas e más escolas em ambas -, como demonstram as análises do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 169-170). Além disso, as escolas públicas são frequentadas pela população menos favorecida da sociedade. Este dado evidencia a importância da escola pública como medida para democratizar, mesmo que de forma deficiente, a inserção social destes cidadãos.

Vale salientar que o descaso do Estado com a educação tem contribuído significativamente para os padrões de qualidade do ensino brasileiro. A desvalorização do magistério e a falta de comprometimento do Estado em descentralizar as ações educativas para a atuação na comunidade tem levado a escola a torna-se um espaço de formação para o trabalho fabril.

Desse modo, cria-se uma escola de formação superficial, objetivando a centralização administrativa e dos currículos, para facilitar que os indivíduos possam ser manipulados, agindo de modo acrítico, o que é próprio de um país que parece não se preocupar com o desenvolvimento e bem estar de seu povo.

Assim, de acordo com Libâneo (2012), a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, pouco tem contribuído para a qualificação da educação brasileira, uma vez que foram organizados pela sociedade civil, mas sem a participação da sociedade educacional. Foi privilegiada a manutenção de uma política mais centralizadora, em detrimento as necessidades educacionais da população.

De acordo com o autor, a lei 9394 (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribuiu para diminuir ainda mais a responsabilidade do Estado com a educação. Isso se explica pela política de imposição do currículo e do sistema de avaliação escolar, responsabilizando o município por essa etapa da educação básica.

O fator supracitado, somado ao trabalho precoce, ao empobrecimento da população e a falta de condições para oferecer uma educação de qualidade a todos os cidadãos, resultou na baixa qualidade do ensino, com altos índices de reprovação.

Esta situação trouxe, entre outras conseqüências, a mobilização da sociedade em prol de melhorar a educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas iniciativas se sucederam a partir de 2000 e tinham como objetivo a retomada do compromisso do Estado com a educação. Assim, foram criados os seguintes planos e projetos:

[...] criação do Fundo de e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007; a Emenda Constitucional no 59, que torna obrigatório o ensino de 4 a 17 anos; as iniciativas que visam ao aumento dos investimentos públicos na educação; a expansão da oferta de educação superior por meio das universidades federais; a ampliação da educação profissional e tecnológica mediante a criação de institutos federais de educação, ciência e tecnologia. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 172).

Entretanto, esses projetos não garantiram que se obtivesse uma educação de qualidade, uma vez que se ampliou o número de vagas em diferentes modalidades de ensino, sem efetivar a qualificação desses cursos por meio de políticas eficazes, condizentes para o aperfeiçoamento e desenvolvimento local.

1.10s Planos Nacionais de Educação

O Plano nacional de educação (PNE), criado em 2001, é considerado o passo inicial para a efetivação das políticas públicas para a educação, com o objetivo de qualificá-la. A criação desse projeto significou o apoio do Estado para que se desenvolvam programas e ações que sirvam de subsídio para o trabalho do professor/gestor e desta forma melhorar o processo ensino/aprendizagem. Desse modo, propõe-se que a “Educação para Todos” se torne realidade, o que não se supre com dados quantitativos, mas principalmente pela afirmação da qualidade da educação.

Entre as razões para a elaboração do PNE, figurava a premência de haver um plano de Estado, ou seja, um projeto de educação que tivesse duração e vigência independentes dos governos no poder, garantindo a

continuidade das políticas públicas para a educação.. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 244).

No entanto, o plano não obteve resultados positivos em função da falta de avaliação tanto por parte do Poder Legislativo como pela sociedade civil organizada. Assim, o plano não passou de um conjunto de objetivos que ficaram apenas no papel.

Além disso, conforme o que propôs o plano, o Distrito Federal e os municípios seriam responsáveis pela elaboração de planos decenais para adequar as propostas do plano conforme as necessidades locais, o que não ocorreu em vários estados e municípios.

Algumas metas também não foram atingidas pela falta de recursos. Esse quadro evidencia a falta de comprometimento por parte do governo, que apenas executou alguns programas pontuais, o que desvinculou a afirmação de um projeto de abrangência nacional.

Objetivos e prioridades do PNE:

- Elevação de escolaridade da população;
- Melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis;
- Diminuir as desigualdades sociais e regionais, possibilitando o acesso e a permanência na escola pública;
- Democratização da gestão do ensino público, promovendo a participação da comunidade em conselhos escolares ou equivalente.

Com esse propósito foi criado o plano de desenvolvimento da educação (PDE), que consiste numa política de governo, que tem como característica principal o fortalecimento de ações e programas previstos no PNE. Para facilitar esse trabalho, foi avaliado o desempenho dos alunos, dados que foram apresentados através do IDEB, com o objetivo de verificar a qualidade educacional das escolas, bem como destinar mais recursos às escolas com desempenho inferior.

1.2 Diferentes concepções de educação escolar

A escola, por tratar-se de uma instituição formal, que compreende o ensino intencional, estruturado e sistematizado, confere notoriedade social ao processo educativo, uma vez que compreende a formação dos professores, as políticas educacionais direcionadas ao trabalho educativo e a formação para a cidadania.

Segundo Libâneo (2012), para Saviani (1993 e 2008), as concepções da educação brasileira podem ser classificadas em cinco tendências. A tendência humanista tradicional está relacionada ao conhecimento, na formação intelectual, na autoridade do professor. Já a tendência humanista moderna volta-se para a compreensão da existência humana, vida e atividade, tendo como resultado uma pedagogia centrada na criança.

Diferentemente das anteriores, a tendência tecnicista baseia-se nos princípios positivistas como racionalidade, eficiência e produtividade, compreendendo o ensino técnico e profissionalizante. Em contrapartida, a tendência crítico-reprodutivista apresenta-se como uma crítica ao tecnicismo, uma vez que não contribui para a transformação da sociedade.

Por último surge a tendência dialética, que supera as demais tendências e ressalta a necessidade de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora, expressando a capacidade de transformação da educação em meio a tantas contradições presentes na sociedade. Foi a partir disso que surgiu a pedagogia histórico crítica e crítico social.

As pedagogias modernas ainda podem ser divididas entre liberais e progressistas:

Às pedagogias de cunho liberal aglutinou a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e o tecnicismo educacional; às pedagogias de cunho crítico-progressista associou a pedagogia libertadora (iniciada por Paulo Freire), a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 241).

A pedagogia tradicional e a tecnicista são consideradas convencionais por serem amplamente utilizadas nas escolas, caracterizando-se pela transmissão do conhecimento e na autoridade do professor. A pedagogia tecnicista se diferencia da primeira por estar fortemente relacionada ao desenvolvimento de habilidades práticas, ao saber fazer, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho.

A pedagogia renovada diz respeito ao fazer pedagógico voltado ao ensino tradicional, numa tentativa de querer aperfeiçoar o conhecimento dos alunos, sem desligar-se dos métodos e ensino que privilegiam a construção do conhecimento pelo professor.

Por outro lado, as pedagogias de cunho crítico-progressista, não excluem a transmissão do conhecimento, mas privilegiam a organização do ambiente de aprendizagem para que o aluno possa construir seu conhecimento.

A pedagogia da Escola Nova, hoje representada principalmente por escolas e professores que adotam uma visão construtivista, é preferida por pais preocupados com a formação humana de seus filhos, baseada na confiança na natureza infantil, e em seus interesses e ritmo de aprendizagem. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 244).

Essas escolas se baseiam nos ideais construtivistas propostos por Piaget, ou na orientação pedagógica de Vigotsky, ou ainda na mistura da orientação dos dois psicólogos, considerados de suma importância para a construção de uma nova escola.

As pedagogias sociocríticas levam em consideração as desigualdades econômicas e sociais, delegando à escola a responsabilidade da preparação intelectual, inserção crítica e participativa desses indivíduos na sociedade.

Teóricos e educadores encontram dificuldades na articulação entre os conteúdos científicos e as relações socioculturais que permeiam a vida em sociedade. Por isso, alguns tendem a valorizar mais a convivência social e as experiências sociais e culturais dos alunos. Outros, ao contrário, entendem que a formação cultural e política estão relacionadas a interação dos conhecimentos cotidianos e locais, com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Por outro lado, para superar esses dilemas em relação às tendências educacionais, Libâneo, propõe a importância do ensino no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, com base nos conteúdos e na formação proporcionada a partir do trabalho com esses temas, que devem estar relacionados com a experiência social concreta. Assim,

O currículo e as práticas escolares deveriam prover os conteúdos científicos e as ações mentais a ele associadas- voltados para a interiorização de bases conceituais para lidar com a realidade -, sem descartar a motivação do aluno, sua subjetividade e contextos e práticas da vida cotidiana. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 246).

Então, para que a escola cumpra com sua função social, ela precisa oportunizar uma educação igual para os diferentes alunos através de um currículo comum. Por isso, deveria proporcionar aos alunos:

- a)“ajuda no desenvolvimento de suas competências cognitivas, isto é, no aprender a pensar por meio dos conteúdos para desenvolver poderes de reflexão, análise e atuação”;
- b)“oportunidades de preparação para sua inserção na vida profissional, com uma postura crítica”;
- c)“ajuda no desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre sua própria subjetividade e sua identidade cultural”;
- d)“oportunidades de aprender a fazer escolhas morais com discernimento, isto é, aprender a pensar e a atuar eticamente de modo a formar um código de ética consistente com valores humanistas e democráticos”;
- e)“meios de compreender e apreciar experiências estéticas e participar em atividades criativas”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 247).

Para a efetivação dos itens supracitados precisamos ter uma visão positiva do ensino, envolvendo os alunos de tal modo que se sintam envolvidos em uma prática educacional significativa. Esse gesto pressupõe a contextualização dos conteúdos com os problemas sociais existentes, propondo a construção de alternativas viáveis de se construir uma sociedade melhor.

1.3 O trabalho pedagógico centrado no ensino ou na aprendizagem do aluno

A prática pedagógica centrada no ensino tem como principal característica a transmissão de conhecimentos, ou seja, informações que o professor retirou de outros autores. Este método perpetua um círculo vicioso, que pouco estimula os alunos a construir conhecimento.

Quando o eixo do trabalho didático é o ensino como transmissão, o que se constata é que os alunos são estimulados a fazer “cópias de cópias”. Assim é porque o professor repassa informações retiradas dos textos de autores que ele consultou. Estes, por sua vez, também realizaram algumas cópias de outros autores, os que eles estudaram. Configura-se, portanto, uma circularidade, nada criativa: a da cópia da cópia, ou seja, uma forma de reprodutivismo, pouco ou nada estimulante para fomentar iniciativas e a autoria dos alunos. Sua suposta participação resume-se em produzir mais uma outra cópia, geralmente incorreta, daquilo que, verbalmente ou por escrito, foi-lhe transmitido pelo professor que, em última análise, acaba ensinando a copiar. (CARVALHO, 2012, p. 120-121).

Já na prática pedagógica centrada na aprendizagem, o aluno passa a ser o sujeito do processo, considerado como um sujeito autônomo, “e não mais como um mero copiador e memorizador de informações que recebe em sala de aula, ou que extrai de livros”. (CARVALHO, 2012, p. 121).

Silva e Lovisolo se reportam a descrição a seguir para delinear uma prática pedagógica produtiva, em conformidade com o posicionamento do professor pesquisador e reflexivo:

[...] defendem a construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, por meio de sua própria reflexão, o que requer uma formação docente que lhe possibilite teorizar sua prática, participar da produção de seu conhecimento profissional, propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no contexto de sua atuação quanto no contexto social mais amplo (SILVA E LOVISOLO 2011, p. 6 14, apud LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2005, p.109).

A opção pela prática educacional que privilegia a aprendizagem e valoriza o trabalho de pesquisa, ajuda o aluno a despertar para atividades de redescoberta, possibilitando ao mesmo a leitura da realidade de modo crítico, levando-o a aprender e a pensar.

2. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A educação como prática social ampla é inerente ao processo de constituição da vida social, e altera-se no tempo e no espaço em função das transformações sociais. Nesse sentido, deve ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, uma vez que compreende a constituição da própria sociedade.

Desse modo, a escola também é construída segundo a cultura local, uma vez que nela interferem e se articulam as *dimensões extraescolares*, as quais compreendem espaço social (dimensão socioeconômica e cultural, políticas públicas, organização adequada da escola, consideração da trajetória individual e social, ações e programas) e as obrigações do Estado (direitos dos cidadãos e obrigações do Estado); e as *dimensões intraescolares* as quais envolvem quatro planos distintos: plano do sistema (condições de oferta do ensino), plano de escola (gestão e organização do trabalho escolar), plano do professor (formação e ações pedagógicas) e plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar).

Assim, sendo o ensino uma peculiaridade humana, o professor não deveria se posicionar de forma neutra frente às diferentes situações que o educando se depara na sala de aula, exigindo deste o testemunho ético, pois “o espaço pedagógico neutro prepara os alunos para práticas apolíticas. A maneira humana de se estar no mundo não é, nem pode ser neutra”. (FREIRE, 1996, pag. 22).

Pode-se afirmar que o trabalho do professor em sala de aula é significativamente influenciado por forças externas que influenciam e em parte determinam o processo de ensino, pois “[...] o desenvolvimento do capitalismo industrial cria as modernas organizações que amplamente se difundem e se ampliam, dominando as esferas econômicas, social, política e ideológica”. (SÁ 2011 apud CÔRREA E PIMENTA 2008, p. 22).

O processo de industrialização, advindo com a revolução industrial, ocasionou profundas transformações na forma de organização da sociedade, incluindo também a escola. O modelo de produção denominado Taylorismo e Fordismo, que pregam o aumento significativo da produção para gerar grandes

lucros aos proprietários, foi adaptado pela escola e ainda hoje apresenta resquícios desse sistema, que visa apenas a formação para o trabalho fabril.

O modelo fordista, adaptado de Frederick Taylor, que no final do século XIX, nos Estados Unidos, formula uma organização científica para o trabalho, baseia-se nos critérios de divisão do trabalho para a produção em massa. Deste modo, esses modelos de produção acabam interferindo no modo de pensar do operário.

O ensino fragmentado, oferecido nas escolas, é justificado pelo fato acima, visto que as regras de organização e gestão dos modos de produção são transferidas para as escolas, caracterizando o ensino de má qualidade.

É nesse contexto que surge a ideia de que alguns homens nasceram para trabalhar, argumento que ainda hoje é utilizado para justificar as diferenças sociais. Partindo desse conceito, que os homens foram “treinados” para aumentar a produtividade, algumas gestões ainda se encaixam no modelo Taylorista-fordista, sustentada pelo sistema capitalista.

Segundo Sá (2001), para Gramsci, a transferência dos modelos de gestão empresarial para a escola significa a perda da função social da escola, ou seja, a possibilidade que todos tenham acesso ao conhecimento de forma igualitária.

2.1 A gestão do pedagógico na escola

A gestão do pedagógico na escola envolve o conjunto de ações articuladas com o propósito da construção do conhecimento pelo aluno. Assim, caracteriza-se como uma prática que envolve a relação teoria/prática, objetivando a melhora do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com o exposto acima, para que o redimensionamento da educação na escola se torne possível, é preciso, em primeiro lugar, repensar o fazer pedagógico. Esse processo implica o comprometimento nas decisões coletivas, pois a práxis pedagógica é dialógica e o trabalho dos professores se efetiva na medida em que o dizer torna-se fazer, o que exige desses profissionais condições intelectuais e também afetivas.

Segundo Ferreira, a gestão do pedagógico como resultante de opções teórico-metodológicas implica na concepção da necessidade dos professores

construírem primeiramente um projeto pedagógico individual. A partir desse projeto individual, o projeto pedagógico institucional deve ser organizado, conferindo democracia e eficiência à prática educativa.

[...] Penso que se devam privilegiar os sujeitos da ação profissional em educação - os professores - e, invertendo tal modo de proceder se crie espaços para a originalidade, a inserção cultural, o atendimento às demandas locais e, acima de tudo, para que os profissionais da educação sejam protagonistas e autores da gestão do pedagógico. Em outras palavras, façam a aula acontecer, saibam como se pode produzir conhecimento naquele espaço-tempo, com aqueles sujeitos. (FERREIRA 2009, p. 435).

Considerando a diversidade de características dos alunos, esta não se trata de uma atividade fácil, pois abarca as dimensões sociais e políticas, responsabilizando a escola pela aprendizagem de seus alunos.

A prática pedagógica deve estar voltada para a boa formação dos aprendizes, ajudando-os a desenvolver habilidades e competências que possibilitem sua inserção crítica na sociedade. Essa postura condiz com a prática de aperfeiçoamento de meios que contribuam para o bom convívio escolar, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Discutir a intencionalidade educativa diz respeito ao que se pretende alcançar em relação ao processo educacional. Essa tarefa implica no envolvimento de toda comunidade escolar, na elaboração do projeto pedagógico da escola, responsabilizando todos para o bom andamento das atividades escolares.

Em decorrência do papel que hoje se atribui a escola, torna-se necessário discutir sobre a intencionalidade educativa, uma vez que “o processo educacional deve atender a complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural”, (CARVALHO, 2012, p.20), e também em função das diversidades e características do seu alunado.

Segundo Carvalho (2012), essa intencionalidade educativa deve ser considerada o ponto de partida para a elaboração do projeto político pedagógico da escola, pois do contrário, este será apenas um documento obrigatório da escola.

Em função disso, muitas vezes professores e alunos desconsideram a importância da reflexão sobre o sentido e o significado da escola em suas ações pedagógicas. Os professores preferem escrever de imediato sobre currículos e cronogramas de aula, o que acaba sendo a compreensão sobre o sentido da aula para os alunos.

A adoção da metodologia de ensino voltado para a formação integral do aprendiz condiz com o fazer pedagógico centrado no aluno, tornando-o agente ativo na construção do saber. Nesse caso, cultiva-se na escola a ideia do aprender a pensar.

Assim, através da elaboração do projeto político pedagógico, a escola passa a ser uma instituição com identidade própria, caracterizada pelos sujeitos que ali interagem e produzem conhecimento, sendo, portanto “um documento sintetizando as características do fazer educativo para aquele grupo, naquele espaço e naquele tempo”. (FERREIRA 2007, p. 37).

Cabe lembrar que, para a execução desse projeto, a escola deve apreciar as questões humanas que dizem respeito ao bem estar do aluno, valorizando seu saber, sua cultura e seu ponto de vista em relação às práticas sociais e políticas.

2.2 A construção de uma nova escola a partir de uma concepção de currículo escolar diferenciada

O projeto curricular de uma escola faz parte de seu projeto pedagógico, sendo que pode ser fechado ou aberto. O projeto curricular fechado segue fielmente o que é proposto pelas instancias superiores, onde o ensino cumulativo de conteúdos e disciplinas tradicionais são suas referências. O projeto curricular aberto é construído coletivamente, conforme as necessidades de aprendizagem de cada um e também pela “consideração do contexto: geográfico, social, cultural e econômico nos quais o currículo se desenvolve”. (CARVALHO, 2012, p. 104).

Levar em consideração estes aspectos do currículo aberto significa a construção de um projeto coerente, com o qual os professores se sintam

identificados, e, também, pela valorização do aluno, seu conhecimento, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, concebe-se o currículo como um projeto em permanente construção, um instrumento que se efetiva pelo respeito das diferentes culturas nas práticas pedagógicas e esta relacionada às interlocuções dos sujeitos que compõem a instituição de ensino.

A valorização dos processos de aprendizagem e a concepção de currículo, como inspiração para a prática pedagógica, rompe com a divisão das disciplinas, elegendo a interdisciplinaridade como elemento articulador do conhecimento.

Conforme Libâneo (2012), em relação à efetivação da proposta curricular, é possível classificá-lo como: currículo formal, currículo real e currículo oculto. Esta diferenciação representa a importância e a influência que os mesmos exercem sobre os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

O *currículo formal* é o que é estabelecido às instituições de ensino, expresso em diretrizes curriculares, que constituem os conteúdos, as disciplinas e os objetivos das áreas de estudo. Trata-se do que é estabelecido para as instituições de ensino, como a elaboração do projeto da escola.

O *currículo real* é o que de fato acontece na sala de aula, compreendendo a metodologia utilizada pelo professor para realizar o que foi proposto no projeto pedagógico, bem como do que os alunos aprenderam. É válido salientar que nem sempre o que o professor acredita estar ensinando ou ensinando aos seus alunos, é realmente apreendido pelos mesmos.

O *currículo oculto* está relacionado a tudo que afeta a aprendizagem do aluno e o trabalho dos professores, sendo determinado pela cultura e experiências adquiridas no meio de origem. Também podem ser somadas as experiências compartilhadas na escola e sala de aula.

Por isso, o currículo escolar pode ser considerado o coração da escola, pois é a partir dele que são determinadas as formas de organização, avaliação e os conteúdos específicos de uma determinada série ou ciclo escolar.

[...] currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar. (CARVALHO, 2012, p.101 apud COLL 1996, p. 33-45).

A adoção do regime seriado (divisão dos conteúdos por série ou ano) ou regime ciclado está relacionada com os objetivos previstos no PPP (projeto político pedagógico da escola), que apresenta as formas da gestão e qualidade educacional, proporcionada pelo educandário.

Essa afirmação está relacionada à natureza dialética do regime ciclado, que permite a intervenção imediata no processo de aprendizagem, bem como a possibilidade de reformulação curricular, uma vez que este, diferentemente do regime seriado, busca formas de articulação e diálogo entre as disciplinas.

Cabe assim aos dirigentes escolares, professores, pais e comunidade assumir a construção da escola por meio do projeto político-pedagógico (PPP), para o que se fazem necessárias a articulação entre os diversos segmentos que a compõem e a criação de espaços e meios (mecanismos) de participação, de modo que a gestão democrática esteja em função de objetivos educacionais. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 251).

Conforme Libâneo (2012), em uma visão crítica do currículo, é possível afirmar que ele é intrínseco as relações de ideologia, cultura, uma vez que este não se restringe as relações de poder somente no contexto escolar, mas também pelas interfaces do poder estabelecidas no âmbito social e histórico.

Por isso, a necessidade de reformulação constante do currículo escolar, com vistas às transformações que ocorrem na sociedade, o que leva a “considerá-lo também como uma questão de direito de cidadania, pois todo cidadão tem de ser educado e apropriar-se dos saberes sistematizados produzidos socialmente”, (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 253).

Assim, o currículo escolar deve proporcionar condições para que todas as crianças, jovens e adultos tenham uma formação básica comum, uma vez que todos podem aprender apesar de se exigirem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e que exercitam cidadania nas escolas.

2.3 Atribuições do Ensino Médio de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução CNE/CEB nº 03/98

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, esta etapa da educação básica atribui-se a formação para o exercício da cidadania e preparação básica para o trabalho.

Nesse sentido, o currículo deverá estar estrategicamente organizado no sentido de propiciar condições para que os educandos possam desenvolver prática de convivência saudáveis e possibilitar a formação crítica frente aos desafios que se impõem, em relação aos meios de informação e produção.

Dar continuidade ao trabalho iniciado no ensino fundamental e criar condições para sua inserção no ensino superior é uma das funções importantes do período que compreende o Ensino Médio. No entanto, é imprescindível a formação para a vida, o que requer, além do conteúdo específico de cada disciplina, o trabalho interdisciplinar entre elas, além da observância dos valores morais que devem permear as práticas de ensino.

De acordo com o artigo 9º da resolução CNE nº 03/98, na observância da contextualização as escolas terão presente que:

I – “na situação de ensino aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado”;

II – “a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania”;

III – “a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão”.

Assim, o projeto curricular para o Ensino Médio propõem não existir dissociação entre a formação geral e a preparação para o trabalho. Ambas devem estar presentes na base nacional comum e na parte diversificada, englobando os aspectos de formação cidadã e preparação básica para o trabalho.

Além dos itens supracitados, vale lembrar que o Ensino Médio constitui o elo entre o ensino fundamental e superior. Portanto, trata-se de uma etapa escolar importante no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, pois compreende um período que irá definir a sociedade de amanhã.

3. ANÁLISE DO TRABALHO DOS PROFESSORES

O presente trabalho de pesquisa permitiu a construção de algumas considerações a respeito do trabalho do professor em sala de aula, este considerado o sujeito da construção do pedagógico por excelência. Nesse sentido, partiu-se da investigação da prática em sala de aula para se obter os resultados acerca da gestão do pedagógico pelos professores.

Gestão do pedagógico é, em essência, o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento. (FERREIRA 2009, p. 183)

Desse modo, através da análise do conteúdo obtido pelos questionários e da observação das aulas, foi possível ressaltar as responsabilidades assumidas pelos professores com a turma do 3º ano do Ensino Médio, escolhida neste estudo de caso, para poder analisar em que medida esses educadores consideram-se comprometidos com a educação desses jovens.

A escola está localizada em uma pequena cidade, apresentando em torno de 300 alunos. A instituição de ensino apresenta uma sala de informática, um pequeno laboratório de ciências, biblioteca e uma quadra esportiva. A maioria dos alunos é de origem pobre, sendo que os professores tem uma condição de vida melhor, mas não muito diferente daqueles.

Assim, através do trabalho de pesquisa, juntamente com a maioria dos professores de uma determinada disciplina, serão feitas algumas considerações a respeito de sua pedagogia, atenção e perspicácia utilizada para levar os alunos a querer aprofundar seu conhecimento, configurando o estudo de caso.

Para preservar a identidade dos professores foram criados alguns epítetos que serão utilizados para realizar a construção desse trabalho, sendo assim denominados: professor feliz, professor responsável, professor otimista, professor dedicado, professor esforçado, professor preocupado, professor parceiro, professor liberal.

Vale lembrar que os professores que lecionam mais de uma disciplina na mesma turma, responderam somente um questionário e foram observados somente em três aulas, assim como os demais professores.

3.1 Perspectivas adotadas pelos professores

De acordo com o observado em aula e dos depoimentos dados pelos professores, foi possível constatar que a maioria dos docentes ainda apresenta uma visão de ensino bastante fragmentada, visto que apostam na metodologia centralizada no professor, desconsiderando o poder de transformação da educação quando o trabalho é planejado no coletivo.

Para esses professores, a principal causa das dificuldades desses alunos é a falta de motivação para o estudo, visto que grande parte deles é oriunda de uma classe economicamente desfavorecida e trabalham para seu próprio sustento.

Por outro lado, de acordo com a resposta obtida pelo educador feliz, “os problemas do 3º ano vem do início de formação. O que deveria ser feito é achar uma forma dos alunos se responsabilizarem pela busca do seu conhecimento”. Portanto, a educação fraca nos anos iniciais seria o empecilho que de certo modo “travou” o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos mesmos.

Enquanto que para a maioria dos professores os problemas educacionais dos alunos estão relacionados com a falta de empenho, para os professores que obtiveram melhores resultados em suas aulas, as dificuldades dos alunos se devem ao processo educativo, que ainda precisa ser adequado para poder atender a todos eles.

Em relação ao empenho desses professores, observa-se uma atitude condizente com o modo de conceber a aprendizagem pelos mesmos. Logo, o fazer pedagógico desses profissionais está ligado à formação desses docentes, que podem proporcionar um ensino para a emancipação de sujeitos críticos (prática pedagógica centrada na aprendizagem) ou para a formação de sujeitos sem uma visão crítica da realidade (prática pedagógica centrada no ensino).

Para preservar a identidade dos professores foram criados alguns epítetos que serão utilizados para realizar a construção desse trabalho, sendo assim denominados: professor feliz, professor responsável, professor otimista, professor dedicado, professor esforçado, professor preocupado, professor parceiro, professor liberal.

A maioria dos profissionais que adotaram a prática pedagógica centrada na aprendizagem também tem um conceito positivo de currículo, visto que o consideram como importante instrumento da gestão do pedagógico. Mesmo que estes apresentem uma visão de currículo mais delimitada, verifica-se que entendem que o trabalho no coletivo sempre trás bons resultados. Conforme o professor feliz “o trabalho no coletivo é melhor, pois acredito que a educação é um todo e não gavetas. O grupo de professores discutindo e planejando junto com certeza o resultado será melhor”.

O professor otimista apresenta uma resposta bastante parecida, pois acredita que a educação acontece através do trabalho conjunto. De acordo com o mestre, “A união faz a força e decidindo os conteúdos em grupo a aprendizagem torna-se forte. O ser humano é social/essência e juntos encontramos força e nos sentimos melhores e os educandos saem ganhando sempre”.

O docente dedicado e responsável apresentou uma concepção de currículo mais dirigido ao trabalho disciplinar, mas não descartam o projeto pedagógico da escola. Conforme o professor dedicado, “o currículo é construído pelos professores que trabalham na disciplina, amparados pelo que consta na escola”.

O docente responsável restringe ainda mais o trabalho curricular, no entanto não descarta a prática voltada a atender as necessidades do aluno. Segundo ele “Nós temos um currículo, mas temos que fazer cortes para trabalharmos melhor alguns temas”.

Diferentemente dos demais professores progressistas, cujo o perfil está vinculado a uma teoria pedagógica, de acordo com Libâneo (2012), de cunho sociocrítica, o docente esforçado apresenta uma visão de currículo mais técnico, sendo que prefere o planejamento individual. Assim profere, “Os conteúdos são estipulados por mim, com base em meu aprendizado ao longo da graduação e da

pós graduação; e sempre que acho necessário, repenso-os e busco novas alternativas.

Então, a maioria dos professores progressistas valoriza o trabalho coletivo e o consideram como instrumento imprescindível que o trabalho escolar seja orientado no sentido de favorecer a aprendizagem.

Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. (FREIRE, 1996 p. 37).

Neste aspecto, nos deparamos com a questão do valor que esses profissionais atribuem à interdisciplinaridade, que é totalmente descartada pelos que apostam na prática pedagógica centrada no ensino. Por outro lado, a interdisciplinaridade é considerada o item principal pelos que apostam da prática pedagógica centrada na aprendizagem, uma vez que esta envolve todo planejamento que se aplica com a finalidade de alcançar objetivos educacionais mais amplos.

Os educadores que desconsideram a interdisciplinaridade e tem como eixo a prática centrada no ensino, não se preocupam muito com a qualidade do ensino que é proporcionada aos alunos, focando-se apenas em repassar os conteúdos da grade curricular.

[...] os professores não tem consciência da importância dessa discussão como um ideário filosófico e sociológico que inspirará a elaboração do projeto político-pedagógico. Preferem escrever de imediato sobre currículos e cronogramas de aula. (CARVALHO, 2012, p. 90).

Seguindo o pensamento de Ferreira, a profissionalidade dos professores constitui-se na permanente reflexão sobre a prática cotidiana, o que inclui comportamentos, destrezas, valores específicos da profissão, o que diferencia esta das demais profissões. Desse modo,

[...] optei por profissionalidade por denotar esse vir-a-ser, esse se renovar na interação entre os sujeitos, na educação continuada e permanente, no trabalho que é a ação pedagógica diária de produzir a aula e o conhecimento, ou seja, encaminhar a gestão do pedagógico. (FERREIRA 2007, p. 41).

Então, os educadores que têm uma visão positiva do processo de ensino, possuem também uma ideia otimista em relação aos alunos, pois todo planejamento educacional visa o atendimento às necessidades destes.

Contrariamente do exposto no parágrafo anterior, o educador dedicado caracterizou os alunos de forma negativa, pois profere que “Por serem trabalhadores, o conteúdo tem pouco rendimento e, mesmo assim, sem mostram pouco interessados”. Isso se explica pelo motivo do educador começar a lecionar na turma já no primeiro dia de observação de aula, fato que comprova de que em um primeiro momento o professor não sabe das necessidades de aprendizagem dos alunos. Portanto, não percebe se os mesmos produziram conhecimento ou não. Até porque o educador obteve resultados positivos em suas aulas.

Desse modo, percebeu-se também que os educadores otimistas apresentam uma metodologia condizente com os modos de se conceber a aprendizagem, visto que conseguem levar os alunos a pensar. Em outras palavras, esses profissionais procuram confrontar o ponto de vista do aluno com o que é proposto, através da análise do conteúdo.

Comparando o trabalho dos professores otimistas em relação aos demais, concluiu-se que os docentes que tem muitos anos de experiência estão mais aptos para o trabalho em sala de aula, enquanto que aqueles com menos experiência apresentam mais dificuldades.

A constatação acima justifica o desempenho do docente parceiro, que obteve resultado bom em uma aula e em outras não apresentou o mesmo desempenho, o que evidencia de que a experiência é um fator que contribui para a qualificação do mestre. No entanto, não é fator que exclui a possibilidade de incluí-lo entre os professores progressistas ou daqueles que se aproximam mais do

ensino mecanicista, uma vez que esse prefere o planejamento individual ao invés do compartilhamento em grupo.

Já entre os professores com poucos anos de experiência, alguns possuem condições equivalentes comparado aos que estão no final de carreira. Esse fato comprova que a qualidade do ensino diz respeito às qualificações do mestre, das suas aptidões para a profissão e de sua formação durante o período de graduação e ou pós-graduação, bem como sua formação continuada.

Da mesma forma, os especialistas que optaram pela profissão por terem bons exemplos, ou por saberem que a aprendizagem é uma prática inerente ao processo educativo, realizam um bom trabalho em sala de aula. Ao contrário, aqueles que entraram na profissão por ser uma das opções de ensino superior, não apresentam a mesma capacidade de motivar o aluno se envolver mais no processo ensino-aprendizagem.

3.2 Posicionamentos adotados pelos professores

Os professores otimistas empregam a metodologia de ensino que favorece a aprendizagem dos alunos, utilizada também pelos educadores feliz, responsável, otimista, dedicado e esforçado. Os profissionais que se destacaram nesse aspecto foram o docente esforçado, feliz e responsável. Assim, em relação às metodologias, o docente esforçado diz utilizar “as mais variadas, uso de diversos recursos para diversificar as aulas e favorecer o processo ensino e aprendizagem”.

O docente feliz utiliza os seguintes métodos, “aulas práticas, aulas expositivas, uso de livros didáticos; uso do laboratório de informática”. O professor responsável não utiliza recursos muito diferentes deste, pois, descreve usar, “aulas expositivas, pesquisas (livros, revisas e internet), debates em sala de aula, apresentações, exercícios (normais e de vestibulares)”.

Já os professores otimista e dedicado, descrevem que utilizam uma prática de ensino menos diversificada, no entanto não menos importante para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. O profissional otimista emprega os recursos

como “prática de leitura e escrita, consulta do dicionário e gravuras, bem como estudo online”. Enquanto que o professor dedicado apela pela “leitura, atividades e pesquisa, principalmente na internet”.

Esses métodos de ensino são característicos de ensino progressista, pois oferecem as condições para a produção do conhecimento. Portanto, é o aluno que cria seus próprios conceitos a respeito do tema abordado.

Neste caso, trata-se do modo de ensino sociocrítico, uma vez que leva o discente a dar um significado ao trabalho em aula. Isso se concretiza em função da responsabilidade que se cria para que o aluno possa a comparar algo novo com o que já sabe, e principalmente pelo conhecimento gerado a partir do que foi abordado em aula.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996 p. 33).

Os docentes que se utilizam da pedagogia sociocrítica também consideram a pesquisa como importante instrumento de aperfeiçoamento do aprendiz. No entanto, essa forma de ensino não é utilizada somente como pretexto para a busca de informações, o que segundo Ludke e André consiste em consultar algumas obras do tipo enciclopédia, e sim como uma importante ferramenta que leva o indivíduo a ter um posicionamento crítico em relação ao assunto tratado.

Nesse sentido, para poder alcançar o conhecimento a pesquisa precisa

[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito de. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se

compromete a construir naquele momento. (LUDKE E ANDRÉ, 2013, p. 2).

Os professores que usaram adequadamente a pesquisa durante o período de observação foram o educador responsável, dedicado e esforçado (construtivistas). Isso ficou evidente porque os mesmos permitiram que os alunos aprofundassem o conhecimento a partir de um tema já abordado em aula, estando ao alcance desses querer saber mais a respeito sobre o assunto abordado.

Sob o enfoque afetivo, a pesquisa é considerada prática, que desperta interesse, pois o sujeito do conhecimento é motivado a redescobrir e compartilhar informações, desenvolvendo sentimentos de elevada auto-estima.

Nesse sentido, os professores que souberam propor atividades que despertaram o interesse do aluno não precisaram chamar tantas vezes a atenção dos mesmos para realizar o proposto em aula. Diferentemente, os educadores que não apresentaram propostas condizentes com as expectativas dos discentes, tiveram maiores dificuldades em fazer com que os alunos se empenhassem em realizar as tarefas.

No entanto, durante as aulas dos professores que apresentam boa metodologia de ensino (positivistas) notou-se que os alunos apresentavam mais dúvidas. Estes questionamentos que surgem justificam-se quando se propõem o aprofundamento de certo tema, o que é próprio do ensino construtivista. Isso se deve ao fato da incerteza ser o ponto de partida para a busca de novas soluções diante dos problemas que vão surgindo no decorrer do processo de construção do conhecimento.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996 p. 29).

A diferença do trabalho dos professores que se utilizam da pedagogia tradicional, daqueles considerados progressistas, é que os primeiros consideram o

conhecimento prévio do aluno, mas não se utilizam de uma metodologia capaz de produzir novos saberes a partir do que já se sabe. Pelo contrário, os últimos partem do saber que os alunos têm, instigando-os a aprofundar e desenvolver novas alternativas de aprendizado.

A interação que esses professores estabelecem com os alunos também difere muito. Os docentes sociocríticos apresentam um melhor relacionamento com os alunos, visto que conseguem maior adesão de suas ideias, o que torna os alunos admiradores de seu trabalho, de sua personalidade. Já os professores tecnicistas não tornam os alunos seus adeptos, uma vez que utilizam uma técnica que acrescenta pouco em seu desenvolvimento cognitivo, por não favorecer seu crescimento afetivo/intelectual. Nesse sentido,

[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 1996 p. 29).

De acordo com o exposto acima, os educadores tecnicistas apresentam uma postura neutra frente às diferentes situações em que se depara em aula. Agindo dessa forma, o educador compromete seu testemunho ético, pois “O espaço pedagógico neutro prepara os alunos para práticas apolíticas. A maneira humana de se estar no mundo não é, nem pode ser neutra”. (FREIRE, 1996, p. 22).

O posicionamento adotado por esses educadores para interagir com seus alunos, está ligado diretamente com o tom da voz utilizado para dialogar com os mesmos. A forma como o docente utiliza sua voz pode revelar a sua autoridade, como também o seu bom senso para conduzir o em sua caminhada.

Dessa interação podem surgir atritos ou a segurança em se ter um mestre que pode ajudar o aluno a desenvolver seu potencial. É nesse sentido que Freire nos coloca que a imposição da autoridade pelo professor está relacionada com sua

indisciplina, com a falta de competência em saber lidar com as questões afetivas dos alunos para despertar sua curiosidade para buscar o conhecimento.

[...] Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (FREIRE, 1996, p. 22)

Durante as observações em sala de aula, foi possível concluir que tanto professores progressistas como tecnicistas podem não empregar a autoridade em sala de aula. A diferença é que os educadores feliz, responsável, dedicado e esforçado souberam utilizar nas suas explanações a firmeza que o mestre precisa para exigir o conhecimento do aluno, sem desprezar a autonomia do educando.

Em outras palavras, esse comportamento do educador diz respeito a sua pedagogia para envolver o aluno e conduzi-lo para que possa desenvolver suas habilidades e competências. Desta forma, o educador estará contribuindo para a formação do aluno.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. (FREIRE, 1996, p. 78)

Por isso, os professores progressistas, em momento algum, deixaram de contribuir com a aprendizagem do aluno. Isso aconteceu através do relato de seu conhecimento em relação a determinado tema, ou pelo despertar da curiosidade do educando, incentivando-o a buscar novos conhecimentos a partir do que foi compartilhado entre professor e colegas.

Nesse sentido, esse educador mantém um posicionamento crítico frente ao conhecimento que os discentes possuem. Essa afirmação está relacionada com o

fato de que o compartilhamento do saber trás a convicção de que a construção do conhecimento é contínua. Para Freire (1996), ao aprendermos estamos adquirindo o saber já existente e ao mesmo tempo abrindo as portas para a produção de novos saberes.

3.3 Características dos professores progressistas

Conforme o que foi verificado em aula e nas respostas obtidas pelos mestres do ensino, hoje é qualificado o educador que sabe cativar seus alunos convencendo-os de que o conhecimento é de fundamental importância para suas vidas. Desse modo, de nada adianta abordar um conteúdo que pouco contribui na experiência de vida do educando.

Aqui entra em questão a importância da contextualização, pois os educadores progressistas souberam relacionar o conteúdo abordado em aula com a realidade vivenciada pelos discentes. Por isso, o professor feliz e o professor responsável conseguiram uma maior participação, principalmente quando determinado assunto foi discutido ou apresentado por todos os alunos.

Esses mesmos professores fazem a diferença na sala de aula porque sabem relacionar a teoria com a prática, o que significa saber abordar determinado conteúdo de modo que possa ser ressignificado pelo aluno. E isso só acontece quando se parte do que o aluno já sabe, ou seja, quando o docente é tolerante o suficiente para que o aprendizado se torne uma atividade agradável ao aluno. Nesse sentido, são apontadas como necessárias as seguintes virtudes do professor:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve e não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 69)

Segundo o que foi observado em aula, na convicção dos alunos, esses docentes são convincentes por apresentarem uma proposta de ensino condizente, ou seja, o método de ensino utilizado é coerente com os objetivos propostos em aula. Assim, a aula se tornou boa por possibilitar a abordagem de determinado assunto com profundidade.

Além disso, na maioria das aulas dos professores sociocríticos notou-se certa interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos. Esses educadores estabeleceram o diálogo entre as disciplinas, o que é imprescindível para que o processo ensino/aprendizagem se efetive. Além disso, foram esses docentes que especialmente apostaram no currículo como o eixo central para a qualificação educacional na escola.

Isso evidencia que os professores progressistas são mais dinâmicos em suas práticas educativas, pois são mais aptos a mudanças. Essas podem se referir tanto a mudança do método de ensino em sala de aula, quanto em aderir as mudanças sugeridas em relação ao que foi acertado em grupo. Desse modo, docentes otimistas têm a capacidade de fazer com que sejam ouvidos e também ouvir colegas e discentes para que de fato o ensino se torne um exercício prazeroso e que emprega qualidade.

Partindo dessa ideia que podemos denominar esses profissionais de sujeitos críticos, uma vez que seu discurso e seu modo de ensinar são considerados exemplo dos valores que o mestre espera que seus alunos passem a seguir. Por isso não adianta o professor querer pensar certo se ele não faz certo.

[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. (FREIRE, 1996, p. 41)

É nesse sentido que os verdadeiros mestres são aqueles que sabem orientar, mas também sabem ser o exemplo daquilo que estão ensinando, uma vez que o educar exige o compromisso com a verdade, e não há como alguém ensinar uma coisa e fazer outra.

Por esse motivo os professores sociocríticos conseguiram maior participação dos alunos. O trabalho desses profissionais se efetivou no diálogo com o aluno, tornando - o um participante ativo na construção do saber, pois essa abertura do professor com o aluno possibilitou o aguçar de sua liberdade. Esse posicionamento do professor faz com que o aluno sinta-se convidado a compartilhar o que sabe e assim poder crescer como ser humano consciente e responsável.

Aliás, esse pode ser considerado um ponto que diferencia o trabalho dos professores. Os educadores progressistas elegem a formação integral do aluno como a única alternativa para a formação de um cidadão crítico. Já os demais educadores desconsideram o diferencial proporcionado ao processo educativo quando este é conduzido no sentido de favorecer o ser do educando, sua auto-estima, sua inteligência.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino, fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 1996, p. 130)

Foi isso o que foi observado principalmente nas aulas do professor feliz, responsável e esforçado, que não mediram esforços em ouvir a opinião do aluno. Esses educadores mostraram que através da participação e do aprendizado em aula se tem melhores condições para saber o que é melhor para seu desenvolvimento intelectual e social.

Nesse sentido, esses educadores souberam inspirar os alunos de modo que estes se sentiram encorajados e confiantes de que a busca, reflexão e avaliação de determinados objetos, resultará em aprendizagem. Isso ocorreu graças ao diálogo estabelecido com os alunos, que proporcionou condições para que os alunos se tornassem abertos e dispostos a querer conhecer cada vez mais.

Assim, essa prática é considerada democrática por favorecer o trabalho de encorajamento do aluno na busca de novas soluções em relação às dificuldades com que se depara em sua caminhada escolar. Isso significa que para o aluno

produzir conhecimento este precisa ser tratado com afeto, pois só assim terá condições de evoluir para saberes superiores.

É desse modo que o professor passa a ser exemplo para o aluno, uma vez que demonstra aos alunos de que através do compartilhamento do saber todos crescem juntos. Essa afirmação confere de que é na troca de ideias entre alunos e professor que se cria as reais condições para que o aprendizado se torne prioridade no ambiente escolar.

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 153) .

Por isso, o companheirismo existente na escola e mais propriamente na sala de aula é reflexo da qualidade do trabalho executado na instituição de ensino. Desse trabalho é que nasce a amizade que é um critério muito importante para que se estabeleçam as regras para o bom andamento das atividades escolares.

São esses os professores que tem como meta se tornar amigo dos alunos através do compartilhamento do conhecimento que contribui significativamente para o aprendizado de ambos. Basta afirmar de que se observou que são esses os profissionais que tem uma opinião positiva em relação ao currículo. Desse modo, esse posicionamento por parte do professor configura mais uma característica dos professores progressistas.

A diferença destes professores em relação aos que se aproximam do ensino tecnicista é que para esses o ensino não passa de um compromisso de auxiliar os alunos em aula. Diferentemente, para os professores progressistas o ensino é uma tarefa que os torna satisfeitos, felizes, pois se sentem seguros de que estão contribuindo para a formação de uma sociedade melhor.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura ao outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como

objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (FREIRE, 1996, p. 153).

A satisfação que esses professores têm em abrir um espaço para ouvir o aluno não significa de que não levam o ensino a sério, muito pelo contrário, ouvir o aluno é uma questão de comprometimento. Isso não significa de que o professor precisa se estender em longas conversas fora do conteúdo abordado em aula, mas em excelência pelo que é trabalhado em aula, englobando o conteúdo e os valores imbricados na abordagem do mesmo.

Por fim, são considerados os melhores docentes aqueles que levam a sério a sua profissão, o que não significa que não podem estabelecer amizade com os alunos. Pelo contrário, a amizade com os discentes deve acontecer principalmente pelo conhecimento que estes conseguem alcançar juntos.

Desse modo, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e de que está em nossas mãos a oportunidade de proporcionar um aprendizado que supere as dificuldades encontradas pelo aluno para poder avançar para conhecimentos superiores.

Dessa maneira, saber analisar a realidade é uma virtude dos professores progressistas que durante o período de observação de aula souberam dialogar com os alunos convidando-os a participar do processo de busca, reflexão e análise dos dados. O que consiste em proporcionar condições para que os alunos se realizem enquanto seres capazes de produzir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo a presente pesquisa, de estudo de caso, destacando a importância do trabalho dos professores para a efetivação de uma atividade que empregue qualidade. Essa afirmação diz respeito à gestão democrática vivida na escola, quando os professores se responsabilizam pelos processos de gestão desenvolvidos na instituição de ensino.

A técnica de observação de aula foi bastante positiva porque possibilitou o contato direto com o problema de pesquisa, uma vez que permitiu acompanhar de perto as atitudes dos professores perante os alunos. Nesse sentido, a experiência direta é considerada um ponto importante para a verificação de determinado acontecimento. (LUDKE E ANDRÉ, 2013).

É fundamental o professor desenvolver um bom trabalho em sala de aula e ajudar na elaboração do projeto escolar visando a construção de um plano para atingir melhores condições de aprendizagem. Por isso, a necessidade de se estabelecer o diálogo entre professores e demais integrantes da escola que tem seu trabalho mais específico, mas direcionado a oferecer as condições necessárias para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça.

Por vezes, a troca de horários em função das necessidades da instituição prejudicou a qualidade das aulas, uma vez que não se teve o tempo necessário para desenvolver o planejamento. Esse é um item que influenciou bastante o trabalho do professor, pois mesmo entrando em sala de aula com o conteúdo programado, ele não desenvolve adequadamente suas atividades docentes quando não dispõe das condições apropriadas para se organizar.

Percebi que na turma observada o trabalho acontece porque existe uma aproximação entre os professores e demais integrantes que compõem a gestão da escola. Além disso, quando há união entre os profissionais que trabalham na escola, os alunos são mais comportados e geralmente se comprometem mais com os estudos.

Assim, pode-se afirmar que o exercício do docente é considerado a peça central da escola, pois este estabelece os vínculos entre a gestão escolar e os meios que definem os conteúdos, os valores e os propósitos do ensino. Por isso, é

que os professores fazem a diferença nesse contexto, pois através de seu trabalho que se obtêm os resultados do desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, são os professores progressistas que elencam essa tarefa, uma vez que estes se comprometem em oferecer uma educação boa. Por isso, consideram o currículo como o elemento chave, que tem o poder de definir o melhor método e o conteúdo necessário para oferecer as oportunidades que o aluno precisa para poder aprender, e querer saber cada vez mais.

Esses professores entendem que sua responsabilidade não se limita ao trabalho em sala de aula, pois a escola existe para oferecer melhores condições de aprendizagem para estes indivíduos. Portanto, o trabalho escolar deve estar voltado à realidade dos indivíduos, e também em oportunizar esses sujeitos de adquirir o conhecimento para melhorar de vida.

A observação da contextualização do ensino se evidencia na etapa final do ensino médio, pois se trata de um período que poderá influenciar nas escolhas que os alunos farão depois de terminar essa etapa da educação básica. Por isso, os docentes que souberam cativar os alunos e proporcionar um aprendizado de interesse dos mesmos, obtiveram sucesso em suas aulas.

Garantir que os educandos passam a adquirir certo saber é o que move esses educadores a querer aperfeiçoar sua prática pedagógica, pois na opinião dos mesmos, só assim que se consegue resultados satisfatórios na escola.

Desse modo, o processo de gestão democrática torna-se realidade na medida em que os professores se conscientizam da importância de sua participação nos processos de gestão da escola. E isso não se restringe em proporcionar uma boa aprendizagem sobre determinado objeto, mas proporcionar condições para que se possa desenvolver novos conhecimentos a partir do que se conheceu.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, 2012.

CORTE, Marilene Dalla. **Gestão escolar e organização curricular**. Santa Maria: UFSM, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação/PNE**. (Lei nº 10.172/01).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9.394/96).

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

FERREIRA, Liliana Soares. “Gestão do Pedagógico: de qual Pedagógico se fala?” **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, jul/dez 2008, p.176-189. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em 20 de julho de 2013.

FERREIRA, Liliana Soares. **Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico em sala de aula**. Santa Maria: UFSM, dezembro de 2009.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? In: **Educación y educadores**. Colômbia: Universidad de La Sabana. v.12,n.2, 2009a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219010>. Acesso em 25 de julho de 2013.

FONTANA, Hugo. **Os Problemas Contemporâneos para a Fundamentação da Gestão Educacional**. Santa Maria: UFSM, 2012.

FRAGA, Valderez F. **A postura do professor e as grandes questões humanas nas práticas educacionais**. Rio de Janeiro, janeiro de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Janaina Pires. **Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira.** Publicado em 28 de junho de 2011. Disponível em: < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0293.html>>, acesso em 1º de novembro de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar. Políticas, Estrutura e Organização.** São Paulo, setembro de 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Educação e Sociedade. Campinas, outubro de 2001.

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. **A Gestão educacional da contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci.** Campinas- São Paulo, setembro de 2011.

SILVA, Maria Beatriz Gomes. **Organização curricular da escola e avaliação da aprendizagem.** Santa Maria: UFSM, 2012.

SILVA, Tania Mara Tavares e LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Educação da Mente e do Corpo, professor Pesquisador reflexivo e a Ciência do concreto.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Porto Alegre, Setembro de 2011.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmen V. R. and JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, dezembro de 2005.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

Santa Maria, 30 de Julho de 2013.

AUTORIZAÇÃO

Concordo em participar da Coleta de dados para a Pesquisa do(a) Acadêmico(a) Jaqueline Ivete Schwan da disciplina “Elaboração de Monografia” do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Professora Lucia Bernadete Fleig Koff. Autorizo também a divulgação das informações colhidas ao longo do Processo de Pesquisa (entrevistas, questionários, etc). O sigilo da identidade dos participantes será preservado.

Nome do Participante: _____

Unidade de ensino: _____

Cargo que ocupa: _____

Assinatura: _____

Data: __/__/____

Ficha de entrevista com o professor regente de cada disciplina

1- Por que o (a) Senhor (a) optou por ser professor (a)?

2- Quantos anos (a) Senhor trabalha como professor?

3- Como o (a) senhor (a) caracteriza o 3º ano do ensino médio?

4- Quais as metodologias de ensino que vem utilizando em aula?

5- O que tem feito para levar os alunos a buscar novos conhecimentos a partir dos temas trabalhados?

6- O (a) senhor(a) muda constantemente suas estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem?

7- O (a) senhor (a) conversa com outros professores e direção para tentar resolver dificuldades que a turma apresenta? Por quê?

8- O que motiva o (a) senhor (a) a tornar-se um bom mestre para a turma?

9 – O currículo escolar é um documento construído coletivamente? Em sua opinião este é um documento que favorece seu trabalho ou seu trabalho seria mais produtivo caso o senhor(a) determinasse os conteúdos e serem trabalhados com os alunos?

10 - Em sua opinião, o que deveria ser feito na escola para melhorar o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio?

Ficha de observação de aula

1- A maioria dos alunos participou da aula? Como foi a participação deles?

2- Os alunos motivaram-se em aprender? O que levou-os a realizar as atividades propostas?

3 – Como foi a relação do aluno com o professor no transcorrer da aula?

4 – O que ajudou os alunos a compreender o solicitado em aula?

5 – Em que momentos o professor demonstrou preocupação com o desempenho dos alunos?

6 – O professor realizou sua aula de acordo com o planejado, ou mudou de estratégia em função da necessidade dos alunos? Seu desempenho foi adequado?

7 – Quais os recursos utilizados pelo professor para realizar a aula? Tais recursos facilitaram o processo ensino-aprendizagem?

8 – Os resultados da aula foram positivos? Comente.
