



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

PLANEJAMENTO E PLANOS DE ENSINO: DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ELISABETE FERREIRA ESTEVES CAMPOS

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Resumo: Este trabalho refere-se à pesquisa-ação realizada com professoras-coordenadoras de escolas públicas de ensino fundamental para analisar os desafios e as responsabilidades na organização do trabalho pedagógico. A partir da problemática identificada para a formação de coletivos nas escolas, emergiram subtemas, dentre eles o planejamento escolar, apresentado neste texto. Os estudos teóricos e a análise das situações escolares evidenciaram que é preciso superar a compreensão do planejamento como exigência burocrática, ainda presente nas escolas, promovendo reflexões, com as equipes docentes, que possibilitem a construção de outras bases teóricas, considerando que planejar é assumir um posicionamento político para compreender o papel da escola em uma sociedade democrática e deliberar sobre o necessário compromisso pedagógico.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Organização do trabalho pedagógico. Planejamento.

Abstract: This paper refers to action research conducted with teachers-coordinators of public elementary schools to examine the challenges and responsibility in the organization of the pedagogical work. From the problems identified for training teaching teams in schools, sub-themes emerged, including school planning. Theoretical studies and analysis of school situations showed what it takes to overcome the understanding of planning as a bureaucratic requirement, still present in schools, promoting reflections, with teaching teams that allow the construction of other theoretical basis considering that plan is to take a political position to understand the role of schools in a democratic society and decide on the necessary pedagogical commitment.

Keywords: Pedagogical coordination. Organization of the pedagogical work. Planning.

1 Introdução

No período de 2006 a 2010, desenvolvemos uma pesquisa para tratar do tema coordenação pedagógica, abrangendo os desafios e as responsabilidades atribuídas aos profissionais, e investigando as condições e os saberes necessários para o desempenho dessa função (CAMPOS, 2010).

A investigação configurou-se na perspectiva da pesquisa-ação, com a participação de cinco professoras que assumiram a coordenação pedagógica de escolas públicas de ensino fundamental – anos iniciais –, tendo como objetivo central promover reflexões críticas sobre a educação escolar *no e pelo* trabalho realizado efetivamente por elas.

A pesquisa-ação, fundamentada em Franco (2005), Monceau (2005) e Thiollent (1986), foi desenvolvida nos encontros sistemáticos com as professoras-coordenadoras, considerando a participação, o diálogo, a voz dos sujeitos e as suas perspectivas e sentidos, formando a tessitura da metodologia da investigação. Destacamos, nessa modalidade de pesquisa, o caráter formativo, tendo os participantes a oportunidade de dialogar com seus pares e com o pesquisador sobre o tema investigado, refletindo sobre o seu próprio trabalho e construindo saberes e novas possibilidades de ação, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação na construção de sua práxis[i].

É o processo crítico e reflexivo, o qual permeia a dinâmica produtora de dados analisados e validados no próprio grupo, que leva à construção de possíveis mudanças. Esse processo reflexivo-formativo refere-se também ao pesquisador, que, embora com propósitos distintos dos participantes, constrói conhecimentos e novas possibilidades de ação.

As reuniões com as professoras-coordenadoras foram organizadas considerando ainda como referência a metodologia dialético-dialógica proposta por Freire (2005), que parte da realidade concreta dos sujeitos para problematizar o seu mundo por meio do diálogo crítico, no qual ação e reflexão estão em interação radical. Na perspectiva freireana, o diálogo se faz no encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo e transformá-lo ao mesmo tempo em que os sujeitos também se transformam. A pesquisa, nesses termos, configurou-se como formação e intervenção.

Nos diálogos sobre a coordenação pedagógica durante as reuniões, as professoras-coordenadoras identificaram a questão-problema relativa à constituição e ao fortalecimento do trabalho coletivo nas escolas. Nesse processo de diálogo sobre o trabalho coletivo, emergiram alguns subtemas, dentre eles os entraves para a elaboração do planejamento escolar, ainda compreendido por muitos professores como uma atividade burocrática.

Neste artigo, destacamos alguns aspectos que foram discutidos no decorrer da pesquisa, especialmente no que tange aos desafios na coordenação do planejamento nas escolas. Apresentamos excertos dos relatos das professoras-coordenadoras sobre situações escolares, discussões teóricas sobre o tema e alguns exemplos citados como possibilidades. E, para concluir o texto, e não o tema, salientamos a grande complexidade que caracteriza a educação escolar, um campo permeado de contradições que precisa ser objeto de análises e reflexões permanentes em diferentes instâncias e perspectivas.

2 O planejamento nas unidades escolares

As professoras-coordenadoras ressaltaram que a questão do planejamento acarreta desentendimentos na equipe docente e com os gestores escolares. A professora-coordenadora Rosa[iii] relatou que, na escola onde assumiu a função, a equipe docente concebe o planejamento como um tempo/espço para a elaboração de atividades que são trocadas entre os colegas. Essas atividades são sugeridas por professores, selecionadas de livros didáticos ou outros livros, e podem também ser encontradas em *sites* da internet.

Quanto à escrita dos planos, com definição dos objetivos, conteúdos e formas de avaliação, as professoras-coordenadoras disseram que, geralmente, cada professor se responsabiliza por planejar uma determinada disciplina – uma vez que são polivalentes – e depois trocam os planos. Há também professores que “fazem planos mais genéricos”, sem muitas especificidades, os quais são copiados pelos colegas. Ademais, copiar planos do ano anterior revelou-se uma prática ainda presente nas escolas. Todas essas formas de conceber o planejamento desconsideram os diferentes contextos, necessidades e características dos alunos.

Nas palavras da professora-coordenadora Rosa, *“no momento de fazer a atividade para o aluno, tem professor que não entende, porque nem foi ele que planejou”*.

Rosa descreveu que, de modo geral, *“o professor não percebe que o currículo que desenvolve não considera a vida da criança, o gênero, a classe”*. O que vale, segundo Rosa, que obteve a concordância das outras professoras-coordenadoras participantes, é o que o professor valoriza, em detrimento da participação, da criatividade e da livre expressão dos alunos.

Rosa também citou a forma como os professores ensinam determinados conteúdos, como, por exemplo, *“a colonização do Brasil”*, que, segundo ela, é abordada como *“fato histórico a ser aprendido por meio de um ponto, seguido de perguntas e respostas, sem que se promova uma análise desse fato histórico”*. As demais professoras-coordenadoras relataram que isso também ocorre nas escolas onde atuam, com outros conteúdos. Disciplinas como Ciências, História e Geografia geralmente tratam de conteúdos que são “ensinados” com o uso de livros didáticos e textos que os alunos leem para que possam responder questionários.

Para ilustrar as situações relatadas, Rosa sugeriu, em um dos encontros, a leitura de Apple (2006), destacando a ênfase de um trabalho pedagógico pautado na passividade, no qual o conceito de colaboração significa a submissão do aluno ao ensino autoritário e transmissivo.

A opção didático-pedagógica transmissiva trata dos conteúdos e conceitos, muitas vezes como verdades absolutas, não

promovendo a reflexão crítica dos alunos, os quais têm como tarefa estudar para responder questões. Os que não conseguem realizar as atividades propostas podem ser enquadrados na categoria de alunos com dificuldades de aprendizagem e nem sempre os professores compreendem essas dificuldades para propor outras formas de abordar os conteúdos e garantir a todos o direito de aprender.

Ainda que as professoras-coordenadoras tenham apresentado contrapontos, relatando práticas docentes nas quais está presente uma maior participação dos alunos na construção das aulas com propostas de atividades e projetos didáticos considerados por elas adequados e significativos, nem sempre estas práticas são validadas pelo coletivo dos docentes. As professoras-coordenadoras narraram dificuldades em ampliar práticas que avaliavam como exitosas para fortalecer um trabalho em equipe pautado em uma proposta democrática de ensino, na qual os alunos têm maiores possibilidades de participação e reflexão que favoreça a construção de conhecimentos e superação de dificuldades.

A identificação do problema, embora importante, não é suficiente, sendo fundamental compreender as razões que levam os docentes a assumir diferentes concepções e práticas. Foi nessa perspectiva que procuramos desenvolver a pesquisa, recorrendo aos referenciais teóricos que auxiliassem a ampliar as nossas análises e reflexões.

3 Planejamento e planos: revisitando conceitos

Nos diálogos com as professoras-coordenadoras, identificamos que há um desentendimento sobre o conceito de planejamento e de planos – de curso, de ensino, de aula. Não raro, os docentes usam esses termos como sinônimos e consideram uma tarefa burocrática, o que nos levou à necessidade de visitar tais conceitos.

Ao recorrermos à história da Educação, constatamos diferentes concepções permeando as práticas escolares, dando origem a diferentes formas de conceber, registrar e colocar em prática o planejamento. Desenvolvido sempre em um contexto histórico, fundamentado em determinadas teorias sociais, políticas e econômicas, o planejamento educacional tem sido um importante instrumento político-ideológico. Não é propósito deste texto tratar do assunto com profundidade, mas uma breve contextualização torna-se importante para a compreensão dos diálogos com as professoras-coordenadoras que participaram da pesquisa.

Historicamente, a concepção transmissiva e cumulativa da aprendizagem predominou na educação escolar e foi caracterizada por Freire (2005) como educação bancária, na qual o educador deposita no educando os conhecimentos considerados válidos em determinado tipo de organização política e social.

Nessa concepção, o educador é o sujeito do processo, e os educandos, meros objetos, recebendo passivamente o saber como doação. Os conteúdos, selecionados segundo critérios coerentes com uma educação conservadora que mantém o poder autoritário, são transmitidos aos alunos a fim de que memorizem e estudem, realizando exercícios e atividades no decorrer das aulas, para, posteriormente, se submeterem às provas e exames. As notas determinam a aprovação ou a reprovação do aluno.

Mesmo sendo objeto de críticas, essa concepção ainda pode ser identificada em determinadas práticas docentes. Cabe destacar que as críticas às metodologias transmissivas também originaram propostas espontaneístas, deslocando a centralidade do processo do professor-conteúdo para o aluno e seus interesses.

Na década de 1970, o controle do Estado sobre a educação para adequá-la ao modelo político e econômico da época deu origem ao planejamento tecnoburocrático, alterando os componentes curriculares e estabelecendo diretrizes em relação aos conteúdos validados pelo regime militar a serem transmitidos por meio de técnicas de ensino. Fusari (1990) afirma que, no estado de São Paulo, os docentes passaram por treinamentos para aprender a elaborar planos, aprendendo técnicas e recursos de ensino.

Nesse período, os cursos de formação de professores foram reorganizados em consonância com o modelo educacional vigente, ampliando a rede particular de ensino superior, desvinculando formação e pesquisa e desqualificando o professor, cuja imagem passou a ser a de implementador de programas e técnicas. Como afirma Baia Horta (1991), o planejamento educacional é uma forma de intervenção do Estado relacionada a outras formas de intervenções em educação, para a implantação de uma determinada política educacional.

Nas décadas seguintes, pós-regime militar, a rejeição às práticas transmissivas e ao tecnicismo deu origem a abordagens teóricas que vinham sendo formuladas enfatizando a necessária educação crítica para uma sociedade democrática. Esse movimento começou a conquistar espaços nas pesquisas acadêmicas e em encontros sobre Educação, defendendo a formação do profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente as questões educacionais. No entanto, superar um modelo autoritário e excludente é um processo complexo e lento. Além disso, as formas de intervenções do Estado para implantação das políticas educacionais se reconfiguram, mas se mantêm.

Em artigo publicado em 1990, Fusari, contribuindo com o debate, tratou do conceito de planejamento do ensino como um processo que abrange a atuação dos docentes no cotidiano do seu trabalho, todas as suas ações e situações, o

tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e os educados. O autor destacou a diferença em relação ao conceito de plano, que tem como propósito sistematizar e documentar as propostas de trabalho. “A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino” (FUSARI, 1990, p. 46).

Essas ideias que emergiram com a abertura política continuam sendo debatidas, posto que a transmissão, o tecnicismo e a educação conservadora e excludente, ou mesmo espontaneísta, ainda podem estar presentes em muitas práticas pedagógicas, como relataram as professoras-coordenadoras.

Como sujeitos históricos, carregamos marcas, valores, crenças e concepções que se refletem em nossas ações e que precisam aflorar para promover processos de análises e reflexões teórico-práticas, ainda que seja um processo difícil, como manifestou a professora-coordenadora Rosa:

As marcas que recebemos durante a vida são profundas [...]. Ter consciência dessas marcas para mudar é um processo difícil. Muitas vezes, no nível do discurso, já está incorporado, mas na hora de fazer, aquela marca é tão forte que eu não consigo. Às vezes, temos posturas autoritárias, queremos mudar e não conseguimos.

Arroyo (2000), cujas ideias também foram discutidas no desenvolvimento da pesquisa, argumenta que há um novo perfil docente constantemente traçado e imposto, ignorando-se que o ofício de mestre da educação básica é uma produção social e cultural, que carrega uma longa história. Ao se configurar o perfil profissional, criam-se os currículos e os programas, definem-se os livros didáticos e, de forma contraditória, espera-se que o docente seja um profissional autônomo, crítico e reflexivo.

Sabemos que a autonomia docente, associada a uma política de descentralização da gestão escolar, que se fortaleceu a partir da década de 1990, transferiu para as escolas e professores maiores responsabilidades sobre o ensino e a aprendizagem – aferida também por avaliações institucionais – sem que os docentes tomassem parte nos debates e decisões acerca das políticas educacionais que continuaram determinando normas e diretrizes, distorcendo o conceito de autonomia.

Esse panorama ressalta a necessidade de continuarmos dialogando com os docentes sobre a história e a cultura do magistério, as políticas educacionais na atualidade e o significado e as condições necessárias para a formação de um profissional reflexivo (PIMENTA, 2002), que possa dialogar acerca da função social da escola para o fortalecimento de uma sociedade democrática. A autonomia, nessa perspectiva, é um processo dinâmico em um contexto de relações, sendo, indissociavelmente, intelectual, moral e social.

Trata-se, então, de promover estudos e análises sobre o papel da educação na atualidade, constituindo um trabalho coletivo nas escolas para planejar e elaborar um Projeto Político-Pedagógico que tenha a participação e o diálogo como princípios fundamentais, com bases teóricas que permitam outras relações, mais humanas e éticas.

Sem desconsiderar que a política de descentralização da gestão escolar manteve o controle central em muitos aspectos, reconhecemos que há espaços de atuação na elaboração de currículos escolares comprometidos com uma educação humanizadora. É no Projeto Político-Pedagógico que se definirão os fundamentos teóricos e filosóficos para embasar o planejamento escolar e planos de ensino. Esse trabalho requer avaliação contínua para o replanejamento e a sistematização de novos planos de ensino, em um percurso vivo e dinâmico.

Sabemos que em algumas escolas ou redes de ensino fundamental as práticas e os termos são variados: plano curricular, plano de curso, plano de ensino, plano de aula, plano de ação, entre outros, o que talvez contribua para a dificuldade de compreensão dos conceitos ou mesmo para conceber os diferentes planos como atividade burocrática. Não foi nosso propósito, na pesquisa, propor uma forma única de organização do trabalho pedagógico. Nosso interesse centrou-se em destacar o caráter coletivo do planejamento, defendendo uma proposta de educação crítico-transformadora que dará subsídio aos diferentes planos, desde que estejam articulados e não fragmentem a organicidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Gandin (1998, p. 17) contribui com o debate, argumentando que planejar é decidir que tipo de sociedade e de sujeito se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso, concebendo o planejamento como tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar dos sujeitos na sociedade. O autor ressalta outros aspectos em relação ao ato de planejar, entre eles:

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida.

Planejar é organizar a própria ação.

Planejar é implantar um processo de intervenção na realidade.

Planejar é dar clareza e precisão à própria ação.

O planejamento, assim concebido, implica assumir um posicionamento político-pedagógico, reconhecendo que o trabalho educativo é responsabilidade coletiva, cuja essência é a relação pedagógica entre sujeitos. A elaboração de planejamentos (processo de discussão e reflexão) e de planos (registros, documentos) constitui a ação profissional docente, tendo em vista a organização de um trabalho intencional reconhecendo a escola como produtora de conhecimentos. A docência, nesses termos, requer uma sólida formação que permita ao docente a construção de competências para o desempenho profissional, que se caracteriza pelo inevitável envolvimento pessoal e político dos professores com os alunos mediados pela cultura compreendida como o conjunto da criação humana, envolvendo diferentes conhecimentos, linguagens, crenças, valores e toda produção histórica.

No âmbito da escola, a equipe gestora pode promover análises das práticas docentes e estudos teóricos que promovam formas mais flexíveis de organização do ensino. As modalidades organizativas propostas por Lerner (2001) podem ser uma importante referência, que vem sendo considerada por alguns docentes nas escolas coordenadas pelas professoras participantes da pesquisa.

4 Modalidades organizativas

Independentemente do formato do instrumento usado para documentar o plano, é importante definir – a partir do planejamento coletivo – os objetivos, os conteúdos, as formas de tratamento desses conteúdos, as etapas de desenvolvimento do trabalho e as opções metodológicas, definindo-se, também, os critérios de avaliação, que, por sua vez, é dialógica, formativa e processual, indicando novos rumos ou adequações. A escrita dos planos permite aos professores mais um momento de reflexão sobre o seu próprio trabalho, quando organizam e registram as ideias, o percurso de ação, as opções didáticas.

Para a organização e a sistematização desse processo, podemos nos valer da contribuição de alguns teóricos, tais como Lerner (2001), que propõe o trabalho pedagógico a partir das modalidades organizativas, favorecendo a articulação e a flexibilização dos conteúdos. A autora classifica as modalidades organizativas em projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes, podendo tais modalidades coexistirem e se articularem ao longo do ano escolar.

Para contribuir com os possíveis leitores deste texto, apresentamos, a seguir, algumas características dessas modalidades de ensino, sem a pretensão de restringi-las, uma vez que as formas como as equipes escolares se apropriam e colocam em ação esse trabalho, podem ser reinventadas, sem que se perca o seu propósito de favorecer os processos de ensino e aprendizagem para a formação integral do educando.

A organização do trabalho pedagógico na perspectiva das modalidades organizativas permite a superação das grades curriculares, tão conhecidas pelos docentes, a fim de que os conteúdos sejam tratados de forma articulada e contextualizada, envolvendo educadores e educandos.

Destacamos certas características desse trabalho, ressaltando que, mesmo com as dificuldades relativas ao planejamento, há propostas que foram desenvolvidas em algumas escolas dos anos iniciais de ensino fundamental, mencionadas como exemplos que podem inspirar outras formas de organização do ensino.

4.1 Projetos

A perspectiva do trabalho com projetos surgiu com o filósofo William Heard Kilpatrick (1871-1965). Portanto, não é uma novidade, tendo sido abordada por diversos autores e desenvolvida de formas variadas.

No conceito aqui sistematizado, o projeto pode surgir de uma questão-problema, cuja resposta se sistematiza em um produto final. São planejadas etapas que consistem em atividades sequenciadas e estruturantes para que o aluno possa avançar no desenvolvimento do projeto e alcançar os objetivos propostos. Nessas etapas, estão previstas atividades para que os alunos se envolvam em estudos, pesquisas, análises e debates coletivos, permitindo uma organização muito flexível do tempo. Os alunos podem dividir as tarefas, mas compartilham responsabilidades.

Os produtos finais – sistematização da resposta à questão-problema – podem ser de diferentes naturezas, desde a apresentação de um trabalho artístico até a elaboração de um *blog* ou página na internet, entre muitas outras possibilidades. A pesquisa e o envolvimento intenso do grupo – educadores e educandos – durante o desenvolvimento do projeto por eles idealizado, caracterizam sua autenticidade e aprendizagens significativas, às quais os alunos atribuem sentido.

Outra característica relevante dessa modalidade é a forma de divulgação do produto, que também é variável e pode ocorrer em eventos organizados pelos alunos, distribuição de panfletos, divulgação nas redes sociais, entre outras formas. As etapas do projeto constituem-se em conhecimentos necessários para se alcançar a resposta sistematizada

no produto final e podem ser alteradas durante o processo, dependendo da curiosidade e do interesse dos alunos, da avaliação contínua e dos ajustes necessários para se alcançar o objetivo central.

Cabe citar como exemplo o projeto desenvolvido pela equipe da escola onde atuava a professora-coordenadora Ana, que participou da pesquisa. O prédio escolar, localizado em uma esquina ocupando todo o quarteirão, tinha, nos muros de concreto, uma aparência fria e cinzenta, o que incomodava a comunidade escolar.

Após várias conversas sobre o problema estético da parte externa da escola, professores e alunos desenvolveram um projeto de pintura artística dos muros. Essa decisão levou à discussão com os alunos sobre os conhecimentos necessários para essa finalidade, sistematizando saberes e ideias. A pintura artística nos muros da escola tornou-se o produto final do projeto – a resposta ao problema que queriam resolver – e, para a concretização desse propósito, foram definidos objetivos e etapas planejadas prevendo atividades adequadas às faixas etárias dos agrupamentos de alunos.

Estavam previstas nas etapas atividades de apreciação de diversas obras de arte para que os alunos pudessem se manifestar sobre as mesmas, expressando seus sentimentos, ideias, conhecimentos, discutindo sobre os diferentes aspectos das obras e artistas, e analisando elementos que poderiam inspirar a pintura dos muros da escola.

Os alunos mais novos, inspirados em algumas obras de arte com representações de pessoas, compuseram cenários nos quais eles mesmos eram os personagens e precisavam se expressar com todo o corpo e usando elementos da linguagem artística. Eles foram fotografados em diferentes poses e expressões, usando vários figurinos. As fotos foram expostas e serviram de parâmetro para os alunos daquele grupo construir conhecimentos sobre as possibilidades de representação da figura humana, permitindo outros olhares sobre as obras de arte, ampliando as formas de expressão em seus desenhos e pinturas, o que favoreceu sua participação na pintura artística do muro. Foi uma estratégia criada pela professora daquele grupo para que os alunos mais novos pudessem se envolver e lidar com conceitos abstratos, como valores estéticos, expressão/representação de sentimentos e emoções. Esses conhecimentos foram necessários para o alcance do produto final.

Alunos de outros grupos pesquisaram informações consideradas necessárias em relação à pintura, participando de várias atividades de apreciação de obras de arte e analisando contrastes de cores, diferentes tons, recursos de iluminação, objetos em perspectiva, composição dos elementos da obra, entre muitos outros aspectos. Em suas atividades de desenhos e pinturas, usaram elementos de obras apreciadas, expressando-se de formas variadas, experimentando e comparando a densidade e a viscosidade das tintas, experimentando efeitos com uso de pincéis variados nas pinturas em papel, tela e parede, exercitando as pinturas horizontal e vertical em diferentes suportes, entre outras atividades que foram previstas nas etapas e favoreceram a construção de conhecimentos para a pintura artística dos muros.

Uma das características dessa proposta foi o envolvimento de todos na análise do problema – a aparência externa da escola –, propondo uma solução que levou à elaboração de um planejamento coletivo, coordenado pela equipe gestora e professores, prevendo estudos, pesquisas e diversas atividades, de acordo com a faixa etária dos alunos, para alcançar o propósito do projeto: a pintura artística dos muros, da qual todos participaram, de acordo com suas possibilidades. Durante o processo, os alunos puderam construir conhecimentos sobre conteúdos diversos, necessários ao alcance do produto final. Exercitaram o diálogo, ampliando formas de comunicação oral, apresentando pontos de vista diferentes, argumentando e construindo consensos. Aprenderam procedimentos de pesquisa envolvendo a leitura em diferentes fontes, registros escritos e conhecimentos específicos relativos às artes visuais.

Os alunos divulgaram suas aprendizagens durante no decorrer do projeto, expondo na escola os trabalhos artísticos que elaboraram e apresentando registros de suas descobertas em relação às diferentes formas e possibilidades de expressão nas artes visuais. O relato do projeto e as fotos da pintura artística dos muros foram divulgados no *blog* da escola, o que demandou aprender sobre essa tecnologia.

Cumprir notar que, embora o planejamento seja coletivo, os desafios propostos precisam estar adequados às necessidades e possibilidades dos alunos, superando a ideia de padronização e valorizando a diversidade das atividades propostas para compor o produto final.

Apesar do exemplo aqui citado, cabe destacar que os projetos não precisam sempre envolver todos os alunos e professores da escola. Há projetos que são significativos e pertinentes apenas a determinados grupos de alunos, os quais podem produzir conhecimentos e divulgar o processo e os resultados para toda a comunidade escolar. A socialização dos processos e das aprendizagens é uma prática que valoriza e legitima os conhecimentos que são produzidos na escola.

4.2 Sequências de atividades

Nesta proposta, os objetivos são definidos para um período (mês, bimestre, trimestre), discutidos com o agrupamento de alunos envolvidos e compartilhados com as famílias. As atividades são organizadas e registradas nos planos de

forma sequenciada e avaliadas pelos professores e alunos no decorrer de seu desenvolvimento, favorecendo a construção de conhecimentos, tendo em vista os objetivos propostos.

Nesse caso, não há uma situação-problema que leva a um produto final. O propósito é estudar e aprender sobre determinados conteúdos. A proposta é que os diferentes conteúdos escolares possam ser tratados por meio de atividades sequenciadas, considerando os objetivos definidos. As etapas inicialmente planejadas podem ser alteradas ou adequadas, dependendo das avaliações contínuas no decorrer dos trabalhos, mas precisam ser organizadas em forma de sequências estruturantes para o alcance dos objetivos.

Na escola onde atuava a professora-coordenadora Sílvia, que participou da pesquisa, foi planejada uma sequência didática, com um determinado agrupamento de alunos, sobre contos literários. Mediante o objetivo de aprender sobre esse gênero literário, foram planejadas atividades para que os alunos colocassem em jogo o que sabiam sobre contos, não apenas mencionando o que conheciam, mas também relatando e escrevendo contos conhecidos. A socialização dos conhecimentos dos alunos levou à sistematização e a uma ampliação de seus saberes. Nas idas à biblioteca da escola, identificaram e selecionaram outros contos que foram lidos em atividades coletivas e individuais.

A professora promoveu análises da linguagem escrita em alguns desses contos, análises das características desse gênero, registrando e sistematizando tais conhecimentos. Para colocar em prática e avançar em suas aprendizagens, os alunos produziram contos tendo como base as leituras que realizaram e os conhecimentos construídos sobre o gênero.

Produziram várias escritas, algumas em parceria, outras individuais, compartilharam tais produções, procederam a revisões com diferentes focos – gramática, ortografia, coerência textual – e realizaram outras atividades para aprofundar os conhecimentos sobre o tema.

Vale notar que a vivência da sequência de atividades planejadas intencionalmente durante um determinado período oferece condições para que os alunos alcancem os objetivos propostos, mas também permite a retomada dos conteúdos ou a ampliação das aprendizagens, posto que a flexibilidade que caracteriza esta proposta possibilita outras formas de abordagem dos conteúdos.

4.3 Atividades permanentes ou habituais

São atividades planejadas para que ocorram de forma sistemática – diária, semanal ou quinzenalmente – durante todo o ano ou apenas em alguns períodos. São atividades diversas e diferenciadas, de acordo com o significado e a pertinência para cada agrupamento de alunos, o que não dispensa um cuidadoso planejamento e respectivo registro.

Como exemplos de atividades permanentes, as professoras-coordenadoras citaram: leitura diária feita pelos alunos e pelo professor; hora dos contadores de histórias; rodas de conversas diárias sobre diferentes temas; leituras e compartilhamento de curiosidades científicas; brincadeiras; jogos diversos; atividades de sistematização e divulgação de conhecimentos; entre outras.

A definição das atividades vincula-se aos objetivos propostos no planejamento e ao significado atribuído pelos grupos de alunos, ou seja, não são atividades padronizadas para todos os agrupamentos de alunos da escola. A forma de organização e desenvolvimento dessas atividades fica registrada nos planos de ensino dos docentes, sempre na perspectiva de replanejamento e adequações, tendo em vista as avaliações contínuas.

4.4 Atividades ou situações independentes

Essas atividades tratam de temas que não se relacionam, necessariamente, aos planos de ensino, mas que precisam ser abordados em função de necessidades observadas, de interesses manifestados pelos alunos ou de acontecimentos do cotidiano, como, por exemplo, fatos ocorridos com grande repercussão na mídia, tais como: terremotos, enchentes, falta de água, morte de algum personagem e outros acontecimentos imprevistos que merecem destaque e tratamento didático na escola.

Os alunos também podem apresentar temas que são de seu interesse ou que provocaram determinados sentimentos. Os temas trazidos pelos alunos precisam ser acolhidos e considerados pelos professores e podem, inclusive, ser incluídos nas sequências de atividades ou se transformar em um projeto a ser desenvolvido futuramente pelo agrupamento de alunos.

5 Considerações

Se compreendermos que há objetivos de aprendizagens que se quer atingir ao longo dos anos de escolaridade, organizar conteúdos considerando a articulação entre as disciplinas pode contribuir para a conquista de avanços nos processos de ensino e aprendizagem.

Citamos nesse trabalho alguns exemplos de propostas desenvolvidas por professores em algumas escolas, mas cabe destacar que nem sempre são compartilhados ou referendados por toda a equipe, sendo essa uma das grandes dificuldades da coordenação pedagógica. Mesmo no exemplo do projeto, o envolvimento de cada turma de alunos foi diferenciado, considerando os diferentes significados atribuídos ao projeto sob a coordenação de diferentes professores. O desafio da equipe gestora – na qual se inclui o coordenador pedagógico – é intensificar o debate nas escolas sobre o planejamento, superando o conceito de trabalho burocrático e considerando as modalidades que organizam o planejamento como favorecedoras da reorganização da escola, podendo, inclusive, superar a organização dos alunos em salas por faixa etária para propor outras formas de relações, nas quais alunos de um mesmo ciclo – grupos de alunos de 6 a 8 anos e de 9 a 11 anos de idade – possam estar juntos em determinados projetos ou outras atividades, possibilitando que os professores exercitem uma docência compartilhada.

Os diálogos com as professoras-coordenadoras não tiveram como propósito fazer recomendações, mas sim discutir ideias e ampliar o debate sobre a formação em serviço **com** os professores, promovendo análises ampliadas da educação num contexto político, econômico e social. Essa concepção de formação em serviço pode favorecer a conquista de uma ação mais autônoma para a criação de outros desenhos na organização das escolas e das aulas, outras formas de docência, possibilidades efetivas de ensinar e aprender, considerando as complexas redes de relações, de saberes, de socialização e educação.

Por outro lado, é um grande desafio constituir e coordenar um trabalho coletivo nos termos aqui propostos, e não é possível atribuir essa responsabilidade apenas às coordenadoras pedagógicas, o que nos levou a outros diálogos sobre o conceito de gestão escolar compartilhada. As professoras-coordenadoras afirmaram que é difícil para os professores e para elas próprias lidar com a grande complexidade que caracteriza a educação escolar, um campo permeado de contradições que precisa ser objeto de análises e reflexões permanentes em diferentes instâncias e perspectivas.

Referências

- APPLE, M. A. **Currículo e ideologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAIA HORTA, J. S. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Revista Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1998.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Notas

[1] Neste trabalho, o conceito de práxis toma como referência a obra de Freire (2005), quando defende que a construção da consciência crítica reconhece as contradições do mundo por meio da reflexão e da ação para a transformação social e pessoal. Ação-reflexão-ação são processos concomitantes, contínuos, que não dissociam teoria e prática e qualificam a práxis.

[2] Os nomes das professoras-coordenadoras que participaram da pesquisa são fictícios para preservar a sua identidade, como é de praxe em estudos desse tipo. Os nomes das escolas onde atuavam na época da pesquisa também foram mantidos em sigilo.

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutoranda e pesquisadora do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação/Observatório da Prática Docente, da Universidade Católica de Santos/SP. E-mail - betecampos@terra.com.br

Recebido em: 25/06/2015

Aprovado em: 26/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: