

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Júlia El Halal Schuch

PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO - organizando e
narrando práticas docentes

Porto Alegre
1.semestre
2015

Júlia El Halal Schuch

PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO - organizando e
narrando práticas docentes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial e
obrigatório para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora - Professora Doutora Roseli Inês
Hickmann

Porto Alegre

1.Semestre

2015

Vocês são assim são tudo para mim
E quando eu não os vejo
Eu penso em vocês desde o amanhecer
Até quando me deito
Eu gosto de vocês e gosto de ficar com vocês
Meu riso é tão feliz com vocês
Os meus melhores amigos
São os meus amores.

Só poderia dedicar este trabalho àqueles a
quem mais amo: Carlos Eduardo, Luciana, Luiz
Felipe, meus filhos. Gustavo e Leonardo, meus
netos. Com carinho e afeto.

Ao concluir este trabalho agradeço

À minha querida orientadora, professora doutora Roseli Inês Hickmann pela dedicação, acolhimento, atenção, paciência, afeto, disponibilidade, ensinamentos e confiança depositada em mim. Quando a conheci descobri a professora que eu gostaria de ser, seu modo firme e ao mesmo tempo singelo e sábio de se comunicar, quase que poeticamente, me inspiram. Sua elegância e o cuidado que dispensa às pessoas, servem-me de modelo.

Ao Luiz Eduardo e meus filhos Carlos Eduardo, Luiz Felipe, Luciana pelo apoio e incentivo que me dão em todos os momentos da minha vida, respeitando o meu espaço. Ao meu genro João por amar minha filha, e noras Carolina e Letícia, por amarem meus filhos. Amando-os e respeitando-os estarão amando a mim. Obrigada por seus amores.

Obrigada Gustavo e Leonardo meus netos, por existirem, com vocês esqueço de tudo e de todos, crianças felizes que permitem o meu retorno à infância. São meu oxigênio, meu conforto, ajudam-me a caminhar o passo a passo.

À minha amada irmã Laila que sempre quer saber da minha saúde, dos meus filhos, dos meus netos e dos meus estudos, importa-se e preocupa-se tanto que me liga diariamente. É o laço mais forte que tenho com minha família de base.

Às minhas amigas Gladis e Dirce e aos amigos Antonio, Milton, Miguel e Erasmo, algumas/alguns das/dos responsáveis pelo meu retorno à universidade. Obrigada pelos longos papos à mesa do restaurante, saio de lá alegre, leve e cheia de energia.

À sábia e amada professora Doutora Luciana Picolli com quem aprendi as minúcias e “o trabalho artesanal” da alfabetização.

À minha querida professora Doutora Tania Marques pelo acolhimento, generosidade, simpatia e sabedoria oferecidas nas lindas aulas de Psicologia nas quais refleti sobre “como as crianças aprendem”.

À professora Doutora Eunice Kindel por mostrar-me a paixão de ser professora nas suas inspiradoras aulas conduzidas em sintonia com a própria natureza.

À professora Doutora Aline Cunha por me aceitar no grupo de bolsistas de extensão e pela confiança depositada em mim. Foram muitas experiências e belas aprendizagens na minha inserção na EJA, na formação de professores e atualmente no lindo projeto “Justiça com as próprias mãos” na Penitenciária Feminina Madre Pelletier.

Àquelas pessoas que passaram por mim durante esses quatro anos, amigas e amigos, colegas, professores e professoras, funcionários e funcionárias da FACED, tenham a certeza que de cada um/a carrego um pedacinho, um ensinamento. Obrigada, UFRGS.

E para que a gente escreve, se não para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a nos divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentipensador* para definir a linguagem que diz a verdade. (GALEANO, 2005, p.19)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, situado no campo da educação, investigou como as professoras-estagiárias elaboraram os seus planejamentos, percorrendo a noção de currículo integrado em seus estágios de docência e de que forma esse planejamento integrado se traduz na prática cotidiana da sala de aula. Essa pesquisa tem como objetivo principal refletir analiticamente sobre a organização das ações didático-pedagógicas de professoras-estagiárias, a fim de perscrutar os vestígios de um planejamento integrado, a partir dos relatórios de observação e diários de classe construídos à época do estágio curricular. O estágio curricular foi exercido em classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas. Para subsidiar este trabalho recorri a referenciais que produzem e constituem meus princípios e bases teóricas: Jurjo Torres Santomé, Fernando Hernández e Antoni Zabala. Referenciais estes que possibilitam uma caracterização do que seja um planejamento integrado e problematizam propostas curriculares, globalização, interdisciplinaridade e organização dos conteúdos, que definem a prática na sala de aula. Também, recorri à Antonio Nóvoa e Madalena Freire quanto à análise das reflexões e à professora Maria Bernadette Castro Rodrigues ao analisar os princípios e objetivos dos planejamentos das professoras-estagiárias. Esta pesquisa está organizada a partir de princípios e características que se orientam por uma abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo de caso por ter um interesse próprio e singular. Para coletar os dados utilizei a análise documental e, após selecionar os documentos, recorri à metodologia de análise de conteúdo. As análises se encaminharam para a constatação de que as professoras-estagiárias estabeleceram referências em busca de intenções, organizaram os conteúdos na proposta dos métodos globalizados, organizaram o currículo por projetos de trabalho, levaram em consideração o contexto observado, o cotidiano de seus alunos, o ambiente e o próprio desejo. Ainda, tomaram o cuidado em construir seus princípios pedagógicos, seus objetivos gerais e específicos e em refletir sobre a ação, retomando a todo o momento os elementos básicos de um planejamento, sinalizando a constituição de um planejamento integrado.

Palavras-chave: Planejamento Integrado. Currículo Globalizado. Projetos de Trabalho.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	07
2	REVISITANDO MINHA TRAJETÓRIA - a organização da ação didático-pedagógica	10
3	CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO O ESTUDO - dos fragmentos à integração	13
4	RESGATES INSPIRADORES E DESCOBERTAS ENCANTADORAS - o arcabouço teórico	18
4.1	CURRÍCULO INTEGRADO.....	19
4.2	ESCOLARIZAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO DE SABERES.....	21
5	ENTRE PLANOS E REFLEXÕES METODOLÓGICAS	25
5.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	25
5.1.1	Estudo de Caso.....	26
5.1.2	Análise Documental.....	27
5.1.3	Análise de Conteúdo.....	28
6	A TRAMA ANALÍTICA	30
6.1	DOS PRINCÍPIOS - a integração.....	30
6.2	DOS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS - a articulação.....	33
6.3	DO PLANEJAMENTO SEMANAL - processo organizador.....	34
6.4	DAS REFLEXÕES - processo de formação.....	38
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICE	46
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	47

1 APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem o intuito de refletir em que medida é possível pensar um processo formativo mais condizente e mais adequado ao modo como se produz o conhecimento para fazer frente aos desafios que se apresentam hoje à educação. Nesse sentido, este estudo investigativo buscou problematizar a maneira como as professoras-estagiárias elaboram os seus planejamentos, percorrendo a noção de currículo integrado, em seus estágios de docência e de que forma este planejamento integrado se viabiliza, se traduz na prática cotidiana da sala de aula. Desse modo, pontuei como objetivo principal desta pesquisa refletir analiticamente sobre a organização das ações didático-pedagógicas de professoras-estagiárias, a fim de perscrutar os vestígios de um planejamento integrado.

O corpus analítico deste estudo investigativo é composto pelos relatórios de observação e os diários de classe de três professoras-estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que realizaram o estágio curricular¹ em classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas.

As questões que norteiam a presente investigação são: **de que maneira professoras-estagiárias do curso de Pedagogia organizaram as ações didático-pedagógicas, a partir dos diários de classe e relatórios de observação no estágio curricular? Há indícios de um planejamento integrado?** Retornei à leitura do meu relatório de observação e diário de classe docente construídos ao longo do estágio obrigatório, para que eu pudesse dar uma continuidade ao meu processo educativo.

A fim de perseguir os objetivos acima elucidado que o estágio curricular docente dá um significado precioso ao aprendizado de docência e às possibilidades de se construir um planejamento integrado. É um período em que as professoras-estagiárias experimentam o exercício da observação para que aconteçam as suas inserções graduais no universo escolar e, assim, possam apreender a singularidade da turma, dos sujeitos, seus interesses, suas especificidades e necessidades. A partir desses olhares atentos e conhecimentos ressignificados das professoras-estagiárias, dá-se a

¹ Estágio curricular obrigatório realizado no sétimo semestre do Curso de Pedagogia da UFRGS, numa totalidade de 300 horas.

construção dos relatórios de observação e diários docentes que é um processo/exercício reelaborados diariamente/semanalmente em um período de quatro meses. Neles estão registrados os planejamentos descritos minuciosamente e as reflexões realizadas sobre a prática docente.

Justifico a escolha da temática deste trabalho, a partir do que observei à época do período da prática docente em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na qual realizei o estágio curricular obrigatório em um primeiro ano: a professora, seu modo de ensinar, a ausência de planejamento, a fragmentação das áreas de conhecimento e o currículo da escola. A escolha deve-se também à formação docente apreendida durante a minha formação no curso de Pedagogia da UFRGS.

Neste estudo investigativo, recorri a referenciais que muitas vezes se cruzam entre si e deixam visível uma marca do que acredito na educação e que produzem e constituem meus princípios e bases teóricas. São eles: Jurjo Torres Santomé (1998), Fernando Hernández (1998; 2000) e Antoni Zabala (1998). Referenciais esses que possibilitam uma caracterização do que seja um planejamento integrado e problematizam propostas curriculares, globalização, interdisciplinaridade e organização dos conteúdos que constituem a prática na sala de aula. Nesta pesquisa busquei subsídios também em Antonio Nóvoa (2001), Madalena Freire (2008) e Maria Bernadette Castro Rodrigues (2013), quando analisei os tópicos selecionados.

Este trabalho investigativo está organizado a partir de princípios que se orientam por uma pesquisa qualitativa desenvolvida no campo da educação, com abordagem que se refere ao estudo de caso, porque buscou conhecer e estudar um caso bem delimitado e singular. A análise documental foi um dos caminhos utilizados para se coletar os dados, os quais foram analisados recorrendo à metodologia de análise de conteúdo, “[...] que procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 1977, p.44).

Nos relatórios de observação e nos diários de classe docentes, que compõem o *corpus* analítico desta pesquisa, busquei analisar os planejamentos desde o registro da observação, os princípios orientadores da prática, os objetivos gerais e específicos da prática e das atividades, à prática de reflexão. Ao mesmo tempo, procurei averiguar se todos esses elementos citados estão integrados, relacionados, entrelaçados, configurando, assim, um planejamento integrado. Importante salientar que esses tópicos são contemplados no currículo da formação docente da Faculdade de Educação da UFRGS.

Finalizei a investigação retomando as reflexões realizadas durante todo o processo de construção deste trabalho, desde os aportes teóricos que o subsidiaram às considerações finais e parciais. Parciais, porque sei que essas questões, que me inquietam e levaram-me a tomá-las como temática de pesquisa, foram respondidas parcialmente, já que a maioria dos estudos feitos em educação não são finalizados, se não parcialmente. As possibilidades de fazer-se educação são inúmeras, de planejar, de desejar, de sonhar e de ser docente, apesar de ser “[...] A prática pedagógica constituída de limites. Limites da realidade dos sujeitos e de seu tempo histórico.” (MADALENA FREIRE, 2008, p. 35).

2 REVISITANDO MINHA TRAJETÓRIA - a organização da minha ação didático-pedagógica

No segundo semestre do ano de 2014 é chegado o período da prática pedagógica do estágio obrigatório do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Momento esse de alfabetizar dezesseis crianças de um primeiro ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do Município de Porto Alegre e de colocar em prática a teoria, pensar objetivos, princípios, intenções. Tensões! Uma estudante formando-se profissional.

Rumo à escola para conhecer e observar a turma, a sala de aula, a professora titular, a gestão e todas as experiências vividas pelos professores que ali estavam há anos, bem como as experiências dos alunos que ali se encontravam há tão pouco tempo e colocar em prática as minhas próprias experiências, conhecendo-me e reconhecendo-me. Foram muitos sentimentos envolvidos e, se me perguntassem quais, saberia responder no momento do questionamento, porém, as minúcias ficariam esquecidas ao longo dos dias/anos passados. E aí estão os motivos das reflexões diárias/semanais, o registro no relatório de observação e diário de classe, estes que vejo como documentos, mas não tão somente, os sinto como uma joia íntima construídos por mim, serão continuados e revisitados ao longo da minha trajetória.

Nesses documentos está registrado o meu percurso concretizado durante o estágio, registros fotográficos, reflexões, inquietações, planejamentos, observações, erros, acertos, dúvidas. Porém, nem tudo pode ser dito, refletido, sentido, mas os olhares da professora orientadora e seus comentários, também registrados, abriram possibilidades e trouxeram-me aquietações. Trocas com colegas na Disciplina Seminário de Prática Docente 6 a 10 anos², que se tornaram amigas confidentes, também me ajudaram a seguir nessa tarefa imprescindível para minha formação.

Teria que alfabetizar meus novos e primeiros alunos e construir um Planejamento Didático-Pedagógico, o que foi possível a partir das semanas de observação, “Instrumental importante na vida do ensinar do educador é o ver

² Disciplina obrigatória no sétimo semestre do Curso de Pedagogia da UFRGS, ministrada por um grupo de professoras orientadoras tendo como coordenadora a professora Maria Isabel H. Dalla Zen em 2014/2.

(observação), o escutar e o falar [...]. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. ” (FREIRE, 2008, p. 32). Estes seriam os pontos a serem observados: conhecer os alunos e seus interesses, a professora, a escola, o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Imergi profundamente e, assim, surgiram as ideias da temática e os subtemas. O planejamento deu-se apoiado na temática, foi descrito minuciosamente, diariamente e semanalmente.

Iniciei o percurso construindo um Planejamento Didático-Pedagógico tendo como tema: Corpo, Movimento e Crescimento. Subtemas: Alimentação e animais. Mas como ensinar? O objetivo seria só alfabetizar? Como tornar as aulas agradáveis e ter meus alunos desejosos de frequentá-la? Qual seria a forma de movê-los de suas cadeiras, desacomodá-los e à sua professora titular? Qual o meu lugar? Como professora teria outras responsabilidades? Entendi que já estava iniciando uma investigação e “talvez” esse fosse o tema da minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso.

Afinal, as adaptações foram feitas, os planejamentos minuciosos e revisados semanalmente pelas orientadoras e estabelecidos em conjunto. Passadas algumas semanas de escritas e reflexões, entregava o meu diário (reflexivo) à orientadora para que fosse também refletido por ela. Um outro olhar que me possibilitou meus outros olhares. O diário retornava com comentários frutíferos, como por exemplo: - “Relações entre as áreas de conhecimento. ” Estava alcançando um dos meus objetivos, também descrito no documento: - “Propor um ensino articulado com as várias áreas de conhecimento como linguagem, matemática, ciências, educação física e artes.” E assim foram os comentários quando o diário retornava às minhas mãos: - “Ensino articulado.”

Nesse momento, entendi que estava contemplando um planejamento integrado. Qual concepção de currículo percorre esse termo? Há alguma teoria sobre? Há indícios dessa proposta nos planejamentos e reflexões das estagiárias? Eu, particularmente, estava realizando-os e praticando-os tão naturalmente e essa foi a melhor maneira que encontrei para ensinar, não saberia atuar de outra forma.

Eis a temática desta pesquisa: Planejamento Didático-Pedagógico Integrado - organizando e narrando práticas docentes. Uma análise desde os princípios, objetivos gerais e específicos, dos planejamentos semanais às reflexões, registrados nos relatórios de observação e diários de classe de professoras-estagiárias.

“O ato criador é o processo de dar vida e forma aos nossos desejos [...]” (FREIRE, 2008, p. 63) e, de fato, quando iniciamos a construção do planejamento tentamos dar forma aos nossos desejos, registrando o como, o por quê e o que queremos ensinar e aprender. Como bem diz Madalena Freire (2008, p. 66), “Educar (conhecer) não é dividir em pedacinhos, é VIVER A TOTALIDADE.” (grifo da autora).

3 CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO O ESTUDO - dos fragmentos à integração

A forma de atuar e organizar o trabalho docente, que já explicitarei, se deve ao trabalho da equipe de professoras do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, responsáveis pela prática de ensino em Séries iniciais e Educação Infantil que vêm

[...] desde a década de oitenta, trabalhando com propostas de organização do ensino globalizantes e interdisciplinares, defendendo a ideia de que as propostas curriculares e o planejamento pedagógico requerido para pô-las em execução, devem ser organizadas de forma não fragmentada, abrangendo deferentes áreas de conhecimento, privilegiando conteúdos relevantes no momento histórico e no contexto onde serão trabalhados e que sejam representativos das múltiplas formas de produção cultural (XAVIER, 2011, p.1).

Maria Luiza Xavier (2011, p.1)) assinala que as professoras propõem que as temáticas do planejamento sejam significativas e capazes de abranger as disciplinas curriculares e “[...] objetos de desejo de conhecimento de professoras, estagiárias e ou alunos e alunas. ”

Quando penso em processo de escolarização, resgato imediatamente a tríade planejar, executar e avaliar³ e remeto-me à afirmação de Torres Santomé (1998), quando diz que “toda a ação educativa é intencional”. Essa “intenção” deve ser explícita antes da prática/ação docente, justamente quando se expõem os princípios orientadores da prática docente e os objetivos, dos quais se cogita a articulação às temáticas escolhidas e aos próprios princípios, porque “[...]Toda pedagogia sedimenta-se num método, maneira de ordenar, organizar com disciplina a ação pedagógica, segundo certos pressupostos teóricos” (FREIRE, 2008, p. 63), buscando a defesa das concepções sobre a educação e a integração.

Na introdução deste trabalho foram descritas algumas das justificativas que me levaram a escolher o tema da pesquisa. Os primeiros encontros que tive com os alunos e professora titular, na primeira etapa da prática no meu estágio docente, foram decisivos na escolha da temática do projeto, dos planejamentos intencionais e dos objetivos. A escolha do tema do projeto de minha prática pedagógica partiu do que eu

³ Tríade muito explicitada nas aulas da Disciplina Didática, Planejamento e Avaliação, ministradas pelas professoras Maria Bernadette Castro Rodrigues e Roseli Inês Hickmann em 2013/2.

evidenciei, mas, se estivesse permanentemente com os alunos durante o ano como docente, a escolha partiria, além das evidências, também das propostas dos alunos que seriam discutidas coletivamente (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Ao observar a turma, além dos inúmeros aspectos nos quais me detive, sem estar focada em nenhum específico, percebi a professora titular interferindo em inúmeros momentos, repreendendo os alunos para que ficassem quietos, atentando a todo o momento às posturas, ao modo de sentar, ao silêncio. Sim, ficou evidente o cuidado que a professora dispensou a todos, mas detectei outras ênfases, entre elas seu modo de ensinar: professora escreva e alunos que copiavam, imóveis em suas cadeiras, silenciosos, “disciplinados”, sem vozes.

Também observei que a professora nas aulas raramente explorava atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos. Não percebi a elaboração de planejamento, penso que isso deve-se ao fato de que seu método utilizado na alfabetização, método sintético fônico, tende ao tradicional: aulas pautadas na oralização, porém com uma ordem e continuidade no que é proposto. Utilizava, às vezes, os livros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴, extraíndo os versinhos correspondentes à letra que deveria ser explorada no dia.

Nas três primeiras semanas destinadas à prática de observação, os conteúdos a serem contemplados no primeiro ano foram-me entregues pela coordenadora da escola. A proposta da escola foi assim apresentada:

ÁREA DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem oral ➤ Alfabetos (vogais e consoantes; ordem alfabética) ➤ Letra inicial e letra final ➤ Relação grafema-fonema ➤ Sílabas ➤ Leitura (palavras, frases e pequenos textos) ➤ Interpretação de textos orais e escritos

⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.
<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrita alfabética de palavras e frases ➤ Produção de texto ➤ Espaçamento entre as palavras ➤ Gêneros textuais: poesia, bilhete, receita e narrativa ➤ Uso da letra cursiva
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção do número ➤ Números ordinais do 1º ao 10º ➤ Ampliação do campo numérico até 30 ➤ Noção de unidade e dezena ➤ Operações de adição e subtração simples ➤ Formas geométricas ➤ Orientação espacial: direita, esquerda, em cima, embaixo ➤ Figuras geométricas simples ➤ Dezena e meia dezena
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Animais ➤ Corpo humano: sensações/sentidos ➤ Corpo humano: corporeidade ➤ Alimentação e saúde
Ciências Sócio Históricas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noção de tempo ➤ Estações do ano ➤ Dias da semana ➤ Datas comemorativas
Artes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Música ➤ Recorte e colagem ➤ Cores ➤ Modelagem

Figura 1- excerto do meu relatório de observação de 2014/2.

O desafio de integrar essas áreas de conhecimento estava posto agregado à responsabilidade docente de preparar, elaborar um planejamento com princípios,

intenções e objetivos “[...] conciliando e ressignificando os ‘conteúdos mínimos’ ou as famosas ‘listagens de conteúdos’, ainda hoje, sinônimos de currículos em muitas escolas.” (XAVIER, 2011, p. 10-11).

A partir das minhas reflexões e experiências pessoais tenho observado que raramente encontram-se escolas que envolvam uma contextualização mais global e integrada. Geralmente estas vêm sendo conduzidas pela fragmentação das disciplinas, pelo silêncio, pela ordem. Daí a importância do planejar detalhadamente, produzindo sentidos ao processo de aprendizagem.

O fazer docente deveria explorar o diálogo e a reflexão, permitindo que os alunos pensem por si próprios, façam suas escolhas, sintam-se sujeitos do processo educativo, construam a sua identidade singular e percebam a importância de respeitar a identidade do outro. A ação pedagógica não deveria resumir-se a um processo de “transmissão” de conhecimentos, mas na escolha e na oferta de propostas estimulantes que mobilizem o sujeito para aprender e querer aprender, implicando ação física e mental desse sujeito. O professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que ensina orientando-se pela interdisciplinaridade é um especialista das diversas especialidades, tornando esse ensino uma grande capacidade estruturadora (TORRES SANTOMÉ, 1998).

O professor articula e dialoga com os sujeitos-alunos, que, por sua vez, não são apenas receptores de conhecimento, mas possuidores de diversos conhecimentos que podem contribuir para o aprendizado dos conhecimentos escolares. Este docente poderia ser comparado a um artista autônomo, que tem liberdade para atuar e criar, mesmo tendo que se envolver com um currículo que lhe impõe resultados, mas que pode ser transgredido e/ou reinventado.

Considerando todas essas questões relevantes para qualificar o trabalho nas escolas e percebendo o processo de aprendizagem como um processo global, almejo uma docência que possibilite ao aluno construir sua autonomia, instigando-o a refletir, criticar, pensar, criar. Destaco a importância de uma educação em que devemos considerar o aluno como sujeito-aluno que traz consigo afetos, conhecimentos, singularidades, peculiaridades sociais e morais. Jose Gimeno Sacristán (2005, p.14) ajuda-nos a refletir essa questão, ao lembrar que:

Eles pensam, sentem, se entusiasmam, se inibem e se relacionam, têm uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida e um futuro. Quais

aspectos de toda essa complexidade da pessoa entra como significados nas representações que elaboramos do aluno e quais são desconsiderados?

Para isso, faz-se necessário como professoras sermos investigativas e perceber em cada um, constantemente, como todo o processo de conhecimento e aprendizagem ocorre.

4 RESGATES INSPIRADORES E DESCOBERTAS ENCANTADORAS - o arcabouço teórico

São muitos os pressupostos e concepções que ecoam nos estudos sobre currículo integrado, aprendizagem, ensino e tantas outras questões que dizem respeito à educação. Busquei resgatar muitos, senão todos os textos, livros e materiais estudados durante o curso, para que colaborassem e me inspirassem teoricamente e, ao mesmo tempo que revisei o que foi lido e já conhecido, descobri encantada outros autores de trabalhos de conclusão de curso e teses que também poderiam me inspirar. Quantos elementos, novidades, conteúdos inspiradores!

Nesse extenso arcabouço teórico localizei estudos sobre as diversas áreas de conhecimento, estudos esses que, ao longo de quase quatro anos, possibilitaram tentativas de construções de vários ensaios, de minha parte atendendo a pedidos de alguns mestres, de envolver, entrelaçar, passar e perpassar cada um dos contornos das áreas e integrá-las nas escritas de trabalhos solicitados, artigos, planejamentos e projetos, principalmente, nas ações pedagógicas das práticas docentes.

Após discorrer a respeito da integração das áreas de conhecimento, enquanto aluna do curso de Pedagogia, tendo como modelo meus próprios mestres os quais ofertaram-me uma aprendizagem significativa, trago comigo, desde a primeira construção de um planejamento, a questão: como possibilitar aprendizagens significativas às crianças construindo um planejamento integrado permitindo que as crianças passem por experiências que as levem a compreender de modo mais amplo este mundo? Por exemplo, a área de Ciências Naturais possibilita a integração com as demais áreas, já que muitos dos temas de interesse das crianças referem-se à natureza e ao próprio corpo. Considero a literatura Infantil, também, uma boa proposta pedagógica para a integração das áreas de conhecimento.

Ensinei alunos a ler, escrever e a refletirem fonologicamente, foneticamente, sintaticamente, semanticamente. Gratificante! Porém, o mais importante para mim foi tê-los ensinado, ou tentado, a ler o mundo, a perceber o que está a sua volta, o céu, as estrelas, a lua, as pessoas, a natureza. O professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria conhecer os diversos campos e áreas de saberes.

Fernando Hernández (1988) indica uma educação para a compreensão, que se organiza “[...] a partir de dois eixos que se relacionam: [...] como se supõem que os

alunos aprendem e a vinculação que esse processo de aprendizagem e a experiência da escola têm em sua vida [...]” (HÉRNANDEZ, 1988, p. 25-26). O autor traz uma terceira ideia relacionada com o que dá sentido a essa educação para compreensão que é uma aprendizagem relacionada com o cotidiano do aluno e do professor, e diz que o que se aprende deve ter relação com a vida dos alunos e dos professores, ou seja, deve ser interessante para eles. Portanto, são os alunos protagonistas da aprendizagem, considerando seus interesses e o que trazem do seu contexto familiar, cultural e social.

Nas próximas duas seções deste capítulo serão apresentadas ideias de autores que problematizam currículo integrado, assim como narrativas efetuadas sobre os processos de escolarização e globalização de saberes, respectivamente.

4.1 CURRÍCULO INTEGRADO

As ideias mencionadas podem ser associadas às afirmações de que planejar, executar e avaliar, estão diretamente relacionadas às proposições de um currículo integrado e com propostas interdisciplinares, o que torna o ensino mais interessante e contextualizado. Gimeno Sacristán (2007), um dos autores que problematiza a relação ensino e aprendizagem para a construção de um currículo integrado, como nos tem sido fortemente direcionado o nosso olhar neste estudo, afirma que:

[...] sob o ponto de vista de uma teoria do currículo, se queremos apreciar o que se consegue, tem que se descolar o centro da gravidade do ensino para a aprendizagem, dos que ensinam para os que aprendem, do que se pretende para o que se obtém, na realidade nas intenções declaradas para o conquistado (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 120).

O referido autor afirma que o currículo tem um papel fundamental na difusão da cultura presente na escola e, por esse motivo, o currículo deve ser contextualizado democraticamente, legitimado e carregado de intencionalidade. O currículo não pode ser visto como “solução definitiva” e, ao desmistificá-lo, Sacristán afirma que se deve “[...] ter consciência de seu valor operativo limitado [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 122). E ainda compara o currículo a uma partitura musical, lembrando que “[...] a

boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos.” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 122).

Já se tem garantido pressupostos há mais de vinte anos em lei. Como é o exemplo da nossa Constituição Federativa de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VI – Gestão democrática de ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Parafraseando Torres Santomé (1998), mesmo a escola assumindo gradativamente um espaço de valor e importância social que ela ocupa hoje, o conhecimento por ela produzido/disseminado/transmitido/socializado, distanciou-se dessa sociedade a cada tempo em que se propôs a se aproximar. Os discursos provenientes das mantenedoras de diferentes redes defendem em suas propostas que as questões sociais e os problemas contemporâneos são contemplados em seus currículos, mas que esses discursos apenas buscam atender às tendências educacionais, pois, na prática, as escolas processam “[...] técnicas, completamente alheias aos problemas que serviram de estímulos para a sua formação.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.10).

Concordo e acredito que seria relevante e necessário um planejamento no viés do currículo integrado e com propostas interdisciplinares. Lendo o texto de Celso dos Santos Vasconcelos (2003) entendo o equilíbrio que devemos ter entre o desejo e a realidade, e as maneiras como devemos nos posicionar em relação às escolhas dos planos de ação: “O plano de ação deve contemplar somente aquilo que é necessário (que corresponde a uma demanda do sujeito) e possível (que pode ser realizada naquele momento histórico)” (VASCONCELOS, 2003, p. 14). O autor argumenta, ainda, que a criatividade surge para fazer emergir o plano de ação, justamente, da tensão entre a realidade e a finalidade.

As crianças necessitam ser consideradas em seu tempo atual, com potencialidades. Percebo na sociedade contemporânea o empenho de muitos pais em “produzir” o que consideram um filho “perfeito”, com muitas qualificações para

ultrapassar as dificuldades impostas pela sociedade, principalmente quando se pensa em mercado de trabalho. Muitas escolas vendem essa ideia e estão vinculadas a um modelo de sociedade, de sujeito e cidadão, conforme interesses sociais, econômicos, políticos e culturais, porém, isto requer uma série de atividades e compromissos desde muito cedo, dificultando que as crianças tenham atividades próprias à sua idade e aproveitem a infância como um tempo para brincar, conhecer os limites e principalmente experimentar as novidades.

4.2 ESCOLARIZAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO DE SABERES

Torres Santomé (1998) narra as análises efetuadas sobre o significado dos processos de escolarização e os conteúdos culturais manejados nos centros de ensino durante todo o século XX, e refere-se à atenção à denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares. A insistência de que as questões sociais e problemas cotidianos fossem contemplados na sala de aula trouxe como estratégia um vocábulo que resume essa filosofia, termos como “métodos de projetos” de William H. Kilpatrick e “centros de interesse” de Ovide Decroly.

Torres Santomé (1998) reconstruiu o que estava acontecendo, à época, “especialmente no mundo da produção”, para que pudesse pesquisar o real significado dessa proposta, ou seja, “[...] O movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade nasceu das reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade. ” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.10). O autor descreve a ocorrência de “uma coincidência temporal”, pontuando que:

[...] entre os ataques que os movimentos sindicais do início do século dirigem contra as políticas trabalhistas e de produção planejadas sob os pressupostos de um ‘controle científico’, segundo os princípios daquilo que Frederick Winslow Taylor rotulou de “*Management científico*”, e, por outro lado, com os discursos de John Dewey e William H. Kilpatrick exigindo uma reconsideração completa, tanto da função como da prática da educação (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.10).

Ainda no início do século XX ocorreu uma revolução no âmbito da sociedade marcada pelo capitalismo, a qual permitiu processos de “[...] maior acumulação de

capital e de meios de produção em muitas poucas mãos.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.10). Para que essa filosofia fosse implementada, uma das estratégias utilizadas era a de barateamento de mão de obra e desapropriação de conhecimentos pelos trabalhadores e trabalhadoras, esses que já não compreendiam suas próprias ações. O referido autor chama a esses processos de “[...] políticas de fragmentação dos empregos e produção” (1998, p.10) e segue descrevendo o aparecimento de linha de montagem na indústria automobilística, criada por Henry Ford, que contribuiu para desqualificar as políticas trabalhistas. O trabalho foi reduzido a uma mecanização, com tarefas “fáceis e concretas”, atividades menos complexas e rotineiras e o ser humano “[...] perde progressivamente sua autonomia e independência para submeter-se à vontade da máquina.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 11).

Os sistemas piramidais e hierárquicos (poder e prestígio no ápice da pirâmide, e na base mais pessoas sem iniciativa) fortaleceram-se com as filosofias fordista e taylorista, tanto que foram reproduzidos nas escolas: alunos e professores foram impossibilitados de participar de processos “[...] de reflexão e crítica sobre a realidade” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.14). Dessa forma, é totalmente questionável a maneira como a escola se apresenta, insistentemente, como “escola para todos”, “escola democrática”, “escola de inclusão social”. Ao contrário, a sociedade, assim como a escola, tem tido muito sucesso ao reproduzir e legitimar as desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, a escola que foi criada num contexto moderno revela um espaço excludente, reprodutora de certas verdades e saberes absolutos e um potente veículo na disseminação de uma cultura dominante. Mas, qual é a função da escola, qual a sua razão de ser? Segundo Torres Santomé (1998, p. 14) seria “[...] preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma justa, solidária e responsável.” As atribuições da escola estão sendo modificadas com o passar do tempo, devido às mudanças da sociedade e às suas demandas. A escola colabora para a constituição do sujeito-aluno e do docente, como professor reflexivo, tornando-se um espaço não só de aprendizagem, mas também de desenvolvimento psicológico, afetivo e cultural e não deve deixar de cumprir a função mais importante que é a social, de formar cidadãos e cidadãs que vivenciem valores que dizem respeito às diferenças étnicas, culturais e tantas outras.

O panorama em que o termo globalização aparece foi descrito por Torres Santomé (1998) que percorre o século XX analisando a pedagogia elaborada por Maria Montessori e pelo pedagogo belga Ovide Decroly (centros de interesses

decrolyanos), os quais superam as limitações de sua área, por meio da prática e o desenvolvimento de projetos curriculares. Nesse cenário, surge o termo globalização, conceito baseado em “[...] razões de caráter psicológico relacionadas com a peculiar estrutura cognitiva e afetiva da criança o que levará ao desenho de modelos curriculares que respeitem essa idiossincrasia do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 33). O mesmo autor chama de “estratégia didática” a esta modalidade de inovação educacional, “[...] necessidade fundamentada através de argumentações psicológicas.”

Torres Santomé (1998) descreve as pesquisas psicológicas as quais confirmam a característica global da percepção da criança, citando os estudos dos alemães Marx Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka e Felix Krueger, que descobriram o que se denomina de estrutura Gestalt da percepção: “Toda atividade perceptiva está condicionada pelas experiências anteriores de quem percebe” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 34). Assim, meninos e meninas captam as coisas pela sua globalidade.

Ovide Decroly baseado nessas concepções afirma serem os centros de interesse “[...] o resultado dessa percepção global infantil de objetos, que despertam a curiosidade” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.35) das crianças com a possibilidade de satisfazer algumas de suas necessidades.

A partir dos anos 20, principalmente, o movimento pedagógico a favor da educação centrada na infância surgiu como reação às propostas a alguns discursos pedagógicos que dominavam à época, como a memorização dos conteúdos escolares.

Algumas outras teorias foram desenvolvidas, realizadas por escolas psicológicas da aprendizagem durante todo o séc. XX, que “[...] levavam à defesa e elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem congruentes com essa idiossincrasia do desenvolvimento infantil.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.36). Dentre elas, a teoria das etapas de desenvolvimento de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, que desenvolveu a teoria histórico-cultural (zona de desenvolvimento proximal) e David P. Ausubel, o qual dá ênfase à significatividade dos conteúdos culturais a serem trabalhados. Todas essas contribuições foram decisivas para a defesa de propostas didáticas conexas às características psicológicas individuais, ao que Torres Santomé (1998, p. 43) conclui que:

A meu ver, a partir das propostas como as realizadas por estas escolas psicológicas de aprendizagem [...] encontramos argumentos suficientes para continuar apoiando a necessidade de perspectivas globalizadoras em todas e cada uma das etapas do sistema educacional.

O capítulo que segue trata de reflexões metodológicas, indicando a abordagem de pesquisa realizada e os instrumentos utilizados para a concretização deste estudo investigativo.

5 ENTRE PLANOS E REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Eis um problema! E cada sábio nele aplica
As suas lentes abismais.
Mas quem com isso ganha é o problema, que fica
sempre com um x a mais...
(Mário Quintana, 1951).

As questões que norteiam esta investigação são: **de que maneira professoras-estagiárias do curso de Pedagogia organizaram as ações didático-pedagógicas, a partir dos diários de classe e relatórios de observação no estágio curricular? Há indícios de um planejamento integrado?** Portanto, esta pesquisa tem por objetivo refletir analiticamente sobre a organização das ações didático-pedagógicas de professoras-estagiárias, a fim de perscrutar vestígios de um planejamento integrado.

Os relatórios de observação e diários de classe foram selecionados a partir de uma lista de nomes de estagiárias cedida por uma professora orientadora da Disciplina Seminário de Prática Docente 6 a 10 anos. As escolhas foram aleatórias. Os nomes fictícios das professoras-estagiárias foram escolhidos a partir da primeira letra de seus nomes verdadeiros.

Conforme Menga Lüdke e Marli André (1986, p.1-2), para que uma pesquisa se realize deve-se confrontar “[...] os dados obtidos, as evidências, as informações coletadas, sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” Elucidam ser necessário partir do estudo de um problema que interesse ao pesquisador curioso e que esse possa elaborar o conhecimento.

Na seção seguinte deste capítulo, apresentarei a organização da pesquisa a partir de características que se orientam no sentido de contemplar uma abordagem qualitativa. Nas três subseções que seguem, serão apresentadas as características que se relacionam com um estudo de caso qualitativo, também as características que se relacionam à análise documental, um dos caminhos a serem utilizados para selecionar e coletar os dados e à análise de conteúdo, que se refere à análise propriamente dita dos dados.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa está organizada a partir de princípios e características que se orientam no sentido de contemplar uma abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito da educação, justamente por possibilitar a proximidade do pesquisador com o objeto estudado e os sujeitos da investigação. As professoras-estagiárias que cederam seus relatórios de observação e diários de classe para que esta pesquisa pudesse acontecer desfrutaram da mesma formação acadêmica oferecida pela UFRGS; as orientações para as construções dos diários foram auferidas pela mesma equipe de orientadoras da Disciplina Seminário de Prática de Docência de 6 a 10 anos; todas exerceram o estágio de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas.

Lüdke e André (1986), ao situarem a pesquisa educacional entre as ciências humanas e sociais, argumentam com ênfase a necessidade da proximidade entre o pesquisador e o objeto estudado, o que justifica ser esta uma pesquisa com características da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupa-se mais com o processo do que com o produto e atenta em retratar a perspectiva dos participantes. Uma das características básicas é que essa abordagem tem o pesquisador como seu principal instrumento.

5.1.1 Estudo de Caso

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, por ter um interesse próprio e singular que incide “[...] naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Tem como característica a busca de novas questões enquanto se desenrola e se desenvolve o trabalho, considerando que o conhecimento não é algo inacabado, mas construído constantemente. Portanto, o estudo de caso visa à descoberta.

Outra característica do estudo de caso e princípio básico, conforme Lüdke e André (1986, p. 18) é o fato de enfatizar a “interpretação em contexto”, o que significa levar-se em conta o contexto em que se situa o objeto de estudo a ser apreendido.

Dessa forma, o problema a ser pesquisado e analisado deve ser relacionado “[...] às situações específicas onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.” (p.18). Nesse sentido, a presente pesquisa busca interpretar o problema/objeto de estudo em um mesmo contexto, visto que os relatórios de observação e diários de classe das professoras-estagiárias foram construídos à época do estágio obrigatório em escolas públicas, sendo as orientações auferidas pelo mesmo grupo de professoras orientadoras dos anos iniciais, assim como todas as professoras-estagiárias tiveram a sua formação no mesmo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS.

Também cabe mencionar que, para as referidas autoras, os relatos escritos do estudo de caso, considerando os que apresentam um estilo informal narrativo, preocupam-se “[...] com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.” (p.20).

Uma outra característica que se relaciona a este estudo investigativo é a de que os estudos de caso revelam experiência vicária. Assim explicam as autoras:

O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas ‘generalizações naturalísticas’, [...] em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que esse tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais (LÜDKE; ANDRÉ. 1986, p. 19).

Vinculado a tais questões descritas, está o fato de que eu, a pesquisadora em questão, relatei algumas de minhas experiências desde a primeira seção desta escrita, o que mais uma vez fortalece o argumento de ser este um estudo investigativo que se insere na perspectiva de um estudo de caso.

5.1.2 Análise Documental

A análise documental é um dos caminhos utilizados para se coletar dados, que conforme Lüdke e André (1986, p.38) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” As

autoras expõem algumas vantagens para o uso dos documentos em pesquisa, salientando serem estes “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39), além de terem baixo custo, já que demanda somente o investimento de tempo e atenção do pesquisador. Outra vantagem de usarem-se os documentos em pesquisa é que essa é uma fonte cheia de informações sobre a natureza do contexto.

Contudo, as autoras citam o que Guba e Lincoln (1981) resumem em relação às críticas feitas ao uso de documentos: “[...] os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados [...]” (GUBA; LINCOLN, 1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.40). Elas concordam quando a pretensão do pesquisador é estudar o dia a dia da escola, devido aos poucos registros das atividades que as escolas mantêm.

Entretanto, neste estudo investigativo, utilizar a análise documental como método foi uma decisão consistente, considerando o fato de que os diários de classe e relatórios de docência das professoras-estagiárias são minuciosamente construídos, produzidos e documentados com registros diários dos planejamentos descritos, princípios orientadores da prática, objetivos do projeto pedagógico, todos com reflexões pertinentes, também das suas ações na prática. Essa escolha não foi aleatória, pois havia uma hipótese “[...] guiando sua seleção.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). No caso desta pesquisa, a hipótese inicial era a de que as professoras-estagiárias, pelo *corpus* da pesquisa analisado, demonstraram estar desenvolvendo planejamentos didáticos-pedagógicos numa perspectiva integradora.

Após selecionar os documentos e coletar os dados, o pesquisador recorre à metodologia de análise de conteúdo, que é a “[...] análise propriamente dita dos dados[...]

5.1.3 Análise de conteúdo

“O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar [...]”⁵ (BARDIN, 1977, p. 39). A autora explica que o que se encontra é graças aos vestígios e que esses são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos.

A análise de conteúdo procura conhecer o movimento que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, portanto, o objeto da análise de conteúdo é a palavra. É uma busca de outras realidades através das mensagens. Bardin (1977, p. 42) descreve assim os objetivos da análise de conteúdo:

A ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será minha leitura válida e generalizável?
E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?

Portanto, a análise de conteúdo visa à compreensão dos significados de conteúdos e agrega conhecimentos. Ao mesmo tempo, esses conteúdos expressos e as estruturas analisadas, “[...] confirmam o que se procura demonstrar à propósito das mensagens [...]” (BARDIN, 1977, p. 29). A autora descreve algumas diferenças essenciais entre a análise documental e a de conteúdo:

A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem (BARDIN, 1977, p. 46).

Foi necessário recorrer à análise de conteúdo, pois analisei os conteúdos e trabalhei com a expressão dos conteúdos após selecionar, consultar e armazenar os documentos.

⁵ Segundo Bardin (1977, 39) dois tipos de documentos podem ser submetidos à análise: - documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade (tudo o que é comunicação [...]); - documentos suscitados pelas necessidades de estudo.

6 A TRAMA ANALÍTICA

Partindo de estudos realizados durante o curso de Pedagogia, considero ser um planejamento integrado aquele que busca na sua organização, relacionar, articular e integrar os princípios orientadores da prática e fundamentos teóricos, os objetivos e finalidades (o quê e para quê?) das ações a serem realizadas. Esta investigação dos documentos analisados, relatório de observação e o diário de classe das professoras-estagiárias, está relacionada a essas questões: **de que maneira professoras-estagiárias do curso de Pedagogia organizaram as ações didático-pedagógicas, a partir dos diários de classe e relatórios de observação no estágio curricular? Há indícios de um planejamento integrado?**

Tento assinalar o que se repete nos documentos analisados, procurando evidenciar o que se manifesta com mais regularidade nos apontamentos das estagiárias docentes, quando se referem aos **princípios, objetivos, planejamentos e reflexões** sobre a prática e se elas buscaram a articulação e integração entre esses elementos construtores de um planejamento.

As palavras que repercutem com regularidade são: “integração”, “currículo”, “conhecimento”, “aprendizagem”, “reflexões”. Desse modo, esta análise se debruça nos sentidos das palavras escritas e procura nas mensagens identificar o que aponta para um planejamento integrado.

6.1 DOS PRINCÍPIOS - a integração

Os estudos nas Disciplinas Didática, Planejamento e Avaliação e Seminário de Docência: Organização Curricular: fundamentos e possibilidades – 4 a 7 anos⁶ no curso de Pedagogia, trouxeram-me possibilidades de conhecer, compreender e aprofundar o seu objeto de estudo, o ensino e a aprendizagem. Quem ensina? Quem

⁶ Disciplinas obrigatórias no quinto semestre do Curso de Pedagogia da UFRGS, à época, 2013/2, ministradas pelas professoras Maria Bernadete Castro Rodrigues e Roseli Inês Hickmann. Atualmente, no ano de 2015, essas Disciplinas estão sob a regência da professora Doutora Roseli Inês Hickmann.

aprende? Como se ensina? Como se aprende? Estas foram questões pulsantes, as quais me instigaram a aprofundar conhecimentos sobre a maneira como se planeja, em que consiste, o que se deve considerar e constar em um planejamento.

Quanto aos princípios orientadores da prática, o que significam? Necessitam fazer parte do processo da construção do planejamento. Creio ser necessário esclarecer que são os que nos orientam, o que sonhamos, o que nos dão o “Norte” das nossas ações na prática. São o compromisso com a educação. Vêm sempre fundamentados teoricamente e são os primeiros a serem formulados e registrados em um planejamento. São os fundamentos que explicitam o embasamento teórico. Sobre o tema, Maria Bernadette Castro Rodrigues (2013, p.59) nos possibilita pensar mais densamente, ao lembrar que “[...] pressupostos sociopolíticos, epistemológicos, didáticos-pedagógicos, filosóficos, psicológicos, etc. [...] expressam a fundamentação teórica; são os alicerces, as referências para a prática, representando as metas e, até, os ideais.” São os princípios orientadores da prática que revelam o que desejamos ensinar e aprender, o que somos e sonhamos enquanto docentes. A estagiária Melissa⁷ manifesta na sua escrita o que a impulsiona e orienta a sua ação:

Melissa: Acredito que agir pedagogicamente é refletir sobre valores e princípios que impulsionam minha ação e modelam a minha realidade conduzindo-me, desta maneira, a pensar sobre minha responsabilidade em fazer a constante checagem entre o que sei, acredito e pratico.

As palavras de Melissa escritas no excerto abaixo, revelam o seu desejo de construir um planejamento de uma maneira integradora e globalizada e, ao mesmo tempo, desponta o sonho de constituir-se como ser docente.

Melissa - A busca da educação para a inteireza do ser, ou a **educação integral** é princípio orientador da minha prática, de meu objetivo de constituir meu ser professora. [...] a educação integral envolve onde o aluno está, e considera o que o aluno já é, e não um ser em planejamento, em vias de ser sufocado pelo futuro daquilo que poderá ser aluno.

Para maiores esclarecimentos sobre Educação Integral, trago algumas informações relevantes do Programa Mais Educação (2009): o Ministério da Educação

⁷ A fim de resguardar as identidades das três professoras- estagiárias colaboradoras utilizei nessas análises nomes fictícios: Carol, Giovana e Melissa.

por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o FNDE, [...] retomou esse ideal para, a partir do aprendizado com experiências bem-sucedidas, levá-lo como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país” (MEC, 2009, p.5). Esse texto referência para o debate nacional, do qual retirei a citação acima, teve como colaboradores para a sua elaboração educadores de todo o país, dentre eles professoras da UFRGS, Maria Luiza Xavier, Jaqueline Moll e Ivany de Souza Ávila.

Na mesma direção, referindo-se à Educação Integral, Giovana descreve seus princípios embasada em referenciais teóricos, que a levam a considerar o currículo, sua contextualização e o que o representa:

Giovana - [...] o currículo precisa ser contextualizado e democratizado para, então, se transformar em um **currículo que é vivo e não disciplinar**, um currículo que pode ser representado pelo conhecimento escolar, tratado didaticamente e pedagogicamente pela escola.

Compreendo que o currículo vivo é transformador, desde que seja contextualizado, democratizado e, assim, globalizado e integrado, superando a fragmentação do conhecimento escolar, o que será possível “[...] investindo na articulação entre as atividades pedagógicas de sala de aula e as da vida na família [...]” (MEC, 2009, p.37).

Assim, quando na leitura das palavras do excerto de Giovana, “o currículo pode ser tratado didaticamente e pedagogicamente pela escola”, penso que, este mesmo currículo pode ser organizado, assim como os conteúdos escolares, os tempos, os espaços educativos e essa organização “[...] precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da produção científica.” (MEC 2009, p.37). A estagiária Carol, descreve assim um dos seus princípios:

Carol: Ouvir o aluno, dar vez e voz para que ele partilhe com a turma suas vivências, inclusive as vividas fora da escola.

Carol também se refere ao currículo integrado, quando aponta “vivências vividas fora da escola”, que estão relacionadas com o cotidiano do aluno, e, ainda, quando lembra de “partilhar”, o que denota compartilhar e participar as experiências e conhecimentos. Isto significa integrar e relacionar conhecimentos.

6.2 DOS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS - a articulação

Quando tenho os objetivos claramente delimitados, a improvisação que possa vir a ocorrer está sob meu controle (FREIRE, 2008, p.172).

Formular objetivos em um planejamento significa tomar decisões e nesse processo, diante de um projeto de trabalho o que é realmente importante, conforme Hernández e Ventura (1998, p. 106):

Não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro também possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade.

Rodrigues (2013, p.60) orienta: “Na busca de um planejamento *de e com* intenções, a formulação de objetivos é tarefa primordial e indispensável.” Sejam eles gerais (formulados a partir de uma ação ampla) ou específicos (formulados a partir de ações pontuais), “a regra” é clara: deve-se perguntar o quê (indica a ação) se quer ensinar e para quê, com qual finalidade.

Nesse sentido, nos princípios registrados de Giovana, percebi que a professora-estagiária descreve o objetivo de estabelecer relações com o meio ambiente e com a natureza, tendo como **finalidade** buscar a ampliação do conhecimento do mundo animal. Apresento o excerto:

<p>Giovana - Propor estudos [...] buscando a ampliação do conhecimento do mundo animal e o estabelecimento de relações com o ambiente em que vivemos, com a natureza e com as formas de vida entre os seres vivos.</p>

Contudo, ao analisar um dos objetivos de Melissa, notei que a finalidade não foi explicitada. O objetivo está claro: “proporcionar ao aluno momentos de reflexão”. Pergunto: para qual a finalidade? Essa é a pergunta que faltou na construção do objetivo para dar um sentido ao que foi desejado e decidido, pois, “Um planejamento *de e com* intenções requer um objetivo completo, ou seja, com a explicitação da ação a ser realizada (‘o quê’) e da finalidade pretendida (‘para quê’).” (RODRIGUES, 2013, p. 60). Dessa forma, vale a pena considerar os posicionamentos da professora-estagiária Melissa no excerto abaixo:

Melissa - Proporcionar ao aluno momentos de reflexão sobre dinâmicas envolvidas nos ciclos de vida.

Atentei às palavras “**integrante e integrador, atividades pontuais de integração**” (grifo meu), presentes e regulares nas palavras de Melissa e Carol em seus relatórios de observação, em seus princípios e nos seus objetivos, porém, novamente, faltou no objetivo específico de Carol pontuar a finalidade, como indicado nos excertos:

Carol – [...] buscar estratégias para melhorar a convivência entre os alunos, utilizando as atividades pontuais de integração e trabalhos em grupo.

Melissa: Exercitar a capacidade Humana de pensar complexamente **a fim** de perceber-se como parte integrante e integradora de um sistema complexo que é a vida.

Cumprir notar que quanto aos objetivos gerais e específicos aqui apresentados, os que são formulados quando à organização do planejamento, estão relacionados e articulados com os princípios e entre eles mesmos, o que significa que o analisado até esse momento define, sim, um planejamento integrado.

6.3 DO PLANEJAMENTO SEMANAL - processo organizador

O ato de planejar exige do educador uma ação organizada [...]. Ter uma ação planejada significa que o educador tem claro seus objetivos. (FREIRE, 2008, p. 171).

Ao analisar os planejamentos semanais nos diários de classe das professoras-estagiárias, foi possível perceber que elas se preocuparam em organizar os conteúdos de uma maneira que obedecem a “[...] certos critérios que fazem com que a seleção dos conteúdos de cada unidade e o tipo de relações que entre eles se estabelecem sejam de uma maneira e não de outra.” (ZABALA, 1998, p. 139). Antoni Zabala (1998, p.139), diz que esta maneira de relacionar e organizar os conteúdos “[...] supõe que as unidades girem em torno de temas, perguntas, tópicos, lições [...]” e enfatiza que, ao se relacionar os conteúdos entre si, as possibilidades de os alunos terem uma maior compreensão do que lhes é ensinado são maiores.

O mesmo autor apresenta importantes questões ao discutir a organização de conteúdo, como estes podem ser organizados e que referencial pode ser utilizado. Expõe duas hipóteses: ao organizar os conteúdos, toma-se como referencial as disciplinas ou matérias, proposta que classifica os conteúdos “[...] conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares e metadisciplinares.” (ZABALA, 1998, p.141); outra forma de organizar os conteúdos são os métodos globalizados, estes que não têm como referencial e ponto de partida as disciplinas, pois os “[...] conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade.” (ZABALA, 1998, p.141). O referido autor elenca uma diferença básica entre os dois modelos, apontando terem as disciplinas, quando na proposta dos métodos globalizados, “[...] a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos **objetivos educacionais.**” (ZABALA,1998, p. 142).

No ato de planejar é relevante saber onde se quer chegar, o que e como se pretende ensinar. Por essa razão, os objetivos educacionais, sejam amplos ou específicos, já devem estar formulados durante a construção do planejamento. Novamente, saliento a importância da integração dos elementos básicos principais para a construção de um “planejamento integrado”. Necessitam estar sempre relacionados entre si.

Torres Santomé (1998) aponta a forma mais clássica de organização de conteúdo, o modelo linear disciplinar (conjunto de disciplinas justapostas) o que ocasiona “[...] o fim originário da educação como conhecimento, compreensão do mundo e capacitação para viver ativamente no mesmo.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 102). Para este autor, essa forma de organizar os conteúdos impede que professores e alunos interfiram sobre o projeto e desenvolvimento do currículo, resultando na incompreensão da realidade cotidiana.

Corroborando as ideias dos autores já citados, Hernández *et al.*⁸ (2000) propõe organizar o currículo por projetos de trabalho e explica que: “O sentido da globalização não consiste em um somatório de informações disciplinares, mas em encontrar o nexos, a estrutura cognoscitiva, o problema central, que vincula os conhecimentos e possibilita a aprendizagem. ” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 134). O autor indica que a opção pelo tema a ser trabalhado é feita com relação:

⁸ *et al* – SANCHO, Juana María; CARBONEL, Jaume; SIMÓ, Nuria; SANCHEZ-CORTÉZ, Emília.

Às demandas do grupo. Estas devem ser argumentadas e, na medida do possível através de informações (discussões, dossiês, vídeos etc.). Assim, o critério de escolha não se baseia em *porque gostamos*, mas na avaliação da argumentação feita pelo grupo de alunos que apresenta o tema; o tema, que deve permitir criar novos conhecimentos [...]; o tema que deve permitir estruturar diferentes tipos de conteúdo: conceitos, procedimentos, princípios (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p.135).

Os excertos retirados dos relatórios de observação das professoras- estagiárias evidenciam a organização do currículo por projetos de trabalho, os quais trazem elementos que possibilitam que os projetos tomem forma “[...] em função do contexto específico de cada ano, de cada professor e de cada grupo de alunos.” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 134).

Ao analisar tais escritas, observando as temáticas e a maneira como foram estabelecidas, percebi que cada uma das professoras-estagiárias, a partir das observações feitas anteriormente à realização do planejamento, apontou diferentes argumentos para justificar a escolha da temática. O eixo integrador e a “[...] explicitação das razões da escolha do eixo [...]” são, segundo Rodrigues (2013), elementos básicos para a organização de um planejamento. Apresento a seguir os eixos e as justificativas propostas pelas professoras-estagiárias:

Carol

Temática – Diferenças

Justificativa retirada do documento analisado – “Ambiente observado permeado de algumas dificuldades de convivência”.

Possibilidades temáticas e justificativas

Todo o ambiente de uso coletivo é permeado de algumas dificuldades de convivência, a turma para a qual elaboro este projeto não é uma exceção. O primeiro ponto que me “saltou aos olhos” foi a questão do respeito às diferenças, mas, mais que isso, acredito ser preciso buscar estratégias que melhorem a convivência dos alunos dentro do espaço da escola

Giovana

Temática – Animais

Justificativa retirada do documento analisado - “Latente interesse pelos alunos pela temática dos Animais”.

No contexto das observações foi possível visualizar uma turma muito curiosa e dinâmica. Apesar de serem, por diversas vezes, tolhidos em relação aos seus atos e iniciativas criativas, permaneciam bem falantes e questionadores. Nestas duas semanas de observação, foi resgatado de suas falas um latente interesse pela temática dos animais. Em muitos diálogos, apareciam questões, argumentos, problemáticas, relacionadas à vida animal. Eis alguns recortes: '- Quais cores podemos encontrar nos peixes? O tatu tem boca? Como será que ele come? [...]']'.

Melissa

Temática - Multidimensionalidade do ser na escola

Justificativa retirada do documento analisado – Melissa considera que a educação escolar precisa levar em conta “que o ser humano expressa-se em múltiplas linguagens e em diferentes dimensões ao mesmo tempo”.

Considerando que a educação escolar precisa levar em conta que o ser humano expressa-se em múltiplas linguagens e em diferentes dimensões ao mesmo tempo: planetária, emocional, intelectual, psíquica, biológica, física, cultural, social, histórica, admite-se que o aluno está construindo a sua maneira de ler a vida. Essa leitura perpassa outros lugares sociais como: filho, amigo, cidadão, neto, sobrinho. A comunicação com cada um desses lugares favorece a ampliação do campo da percepção. Por isso, a importância de tratar o tema da multidimensionalidade do ser na escola. Dessa maneira, trabalha-se a diversidade de relacionamento que o ser humano desenvolveu em seu processo histórico de existência com a vida, com os seres e com tudo que o cerca.

Analisando as narrativas das professoras-estagiárias, atentei ao que Carol registrou, remetendo-se ao ambiente observado “permeado de algumas dificuldades de convivência” o que a levou decidir sobre a temática “diferenças”. A professora Giovana levou em consideração os interesses dos alunos, visto que resgatou de suas “vozes” o desejo de saberem e conhecerem mais sobre os animais. Melissa decidiu-se por uma temática considerando as múltiplas linguagens pelas quais o ser humano se expressa, trazendo a importância de um trabalho voltado para a diversidade de relacionamento em espaços diversos, preocupando-se, também, em ampliar o campo de percepção de seus alunos. Melissa trouxe como temática seu próprio desejo, explicitando, assim, sua identidade docente.

A fim de fortalecer os argumentos em favor dos posicionamentos das professoras, trago as ideias de Hernández *et al.* (2000, p. 134) que assinala que “[...] Os projetos fundamentam sua concepção teórica [...]” na construção da aprendizagem para os alunos de modo significativo, na articulação e em prever a assimilação dos

conhecimentos (estrutura lógica e estruturada) pelos alunos, ao mesmo tempo, especifica quais “Os aspectos que devem ser levado em conta [...], no processo de ensino e aprendizagem, ao se desenvolver um projeto de trabalho” (p.134). Eis os aspectos considerados pelo autor:

Poder criar um clima de envolvimento constante no grupo-classe e em cada menino e menina com que se está trabalhando;
 Poder passar para o grupo a funcionalidade e a atualidade dos trabalhos feitos em classe com uma clara intenção de motivação (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 134).

Paralelamente a tais noções apresentadas, o autor explana que “[...] os projetos são apenas um meio para favorecer a aprendizagem diversificada na classe.” (HERNÁNDEZ *et al.* 2000, p. 155) afirmando que compete ao docente intermediar e trazer a harmonia ao que se refere às diferenças do grupo quanto às contribuições e aptidões dos alunos, respeitando as individualidades de cada um. Além disso, o docente deve motivar seus alunos para o desejo de pesquisar, a serem curiosos “[...] ensinar-lhes estratégias de coleta e elaboração de informação.” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 154). Nessa perspectiva, ao lidar com essas diferentes fontes de informação os alunos terão condições em transformá-las em conhecimento. Lanço mão das palavras de Melissa:

Melissa: O aluno é pesquisador permanente capaz de construir seu repertório de saberes e gerenciar sua aprendizagem. E o professor, segundo Marques (2007), precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno, dando espaço para suas manifestações para que, dessa maneira, o professor possa conhecer a realidade do pensamento de seu aluno.

6.4 DAS REFLEXÕES - processo de formação

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um se transforma em conhecimento através dessa análise sistemática da prática (NÓVOA, 2001, [s.p.]).⁹

António Nóvoa (2001) refere-se à prática da reflexão quando sugere a análise sistemática da prática, análise esta que é “[...] individual, mas que também é coletiva”, e considera que essas reflexões “[...] não são inerentes à profissão docente, no

⁹ Texto eletrônico sem paginação [s.p]. Entrevista concedida a Salto para o futuro, TV escola.

sentido de serem naturais, mas que são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão.” (NÓVOA, 2001).

Trago para analisar e refletir alguns excertos dos diários de classe das estagiárias sobre as reflexões realizadas semanalmente à época do estágio obrigatório. A seleção dos excertos não foi aleatória. Busquei por reflexões em que os registros problematizam fatores diferenciados como: “o que não deu certo”, “fragmentação do tempo e das disciplinas” e o “fazer-se docente”.

Carol – Reflexão da décima primeira semana

Carol - O primeiro ponto que gostaria de analisar foi a realização da atividade “Em que sou bom” que não deu certo. Pedi muitas competências em uma única atividade: organização espacial na folha, enumeração, sequência numérica, cooperação entre os alunos. Enfim, eram tantas as habilidades que, se eles conseguiram uma delas, eu fico feliz!

As palavras de Carol ratificam que a reflexão é formadora quando é feita sobre a experiência (NÓVOA, 2001). A estagiária identificou um ponto “que não deu certo” quando fez a análise sobre a atividade que desenvolveu. Reconheceu na prática que aquela ação pedagógica não a levaria ao encontro de seus objetivos. Carol é uma professora pesquisadora que Nóvoa (2001) diz ser “[...] aquele que pesquisa e reflete sobre sua prática.”

Professora pesquisadora e reflexiva, conforme Nóvoa (2001) “[...] fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise”.

Melissa – Reflexão da quarta semana

Melissa -Tive pouquíssimo tempo efetivo de planejamento. Sinto que essa fragmentação de tempo e dos períodos (aulas especializadas, oficinas, iniciação científica) prejudica o desenvolvimento de um planejamento coeso, que consiga se desenrolar em sequência lógica. E ao contrário de estar contribuindo para a construção de uma rotina, essas interrupções acabam controlando o planejamento e forçando atitudes improvisadas, as vezes distantes dos objetivos planejados

Melissa traz à discussão em sua reflexão um desafio permanente por parte do educador quando constrói sua rotina: “É procurar a harmonia do pulsar do tempo rítmico, das atividades no espaço [...]” (FREIRE, 2008, p. 119). Na descrição de sua

reflexão, Melissa preocupou-se com os objetivos considerando-os distantes dos objetivos planejados, mas ao mesmo tempo, quando ela diz que “essas interrupções acabam controlando o planejamento e forçando atitudes improvisadas”, opino trazendo à tona a possibilidade de flexibilização do planejamento desde que esses objetivos continuem sendo prioritários: “[...] temos que educar a flexibilização e a imaginação para trabalhar a organização e o planejamento [...]” (FREIRE, 2008, p. 85). A preocupação da professora-estagiária e sua percepção corrobora o que Madalena Freire (2008, p. 119) propõe com o que o educador deve se preocupar num período de 4 horas de trabalho:

Dentro desse período, o ideal que o grupo tenha só uma mudança espacial, ou no máximo duas, pois essas mudanças espaciais são sempre delicadas, em relação à concentração para o trabalho e à localização do grupo no tempo e nas atividades, especialmente quando se trata de grupo com menor idade.

Melissa lembra em sua reflexão da “fragmentação do tempo e das aulas especializadas”, o que, talvez, caracteriza que a organização da escola em que estagiou apresenta alguns indícios de um currículo fragmentado, pelos aspectos referidos.

Giovana – Reflexão da quarta semana

Giovana - Em busca de pistas para o fazer (-se) docente
As pistas são estudadas e analisadas em seminários, em conversas no grupo de orientação, em confidências e relatos à minha orientadora, são observadas e, eis que vão surgindo no cotidiano da prática, nas trocas com a professora titular e colegas de estágio, vão se construindo, se desenhando e se constituindo no meu caminhar, nas minhas reflexões, nos meus escritos...continuarei...

Nesta reflexão delineada, Giovana traz exatamente o que disse Nóvoa (2001), citado na epígrafe deste capítulo, sobre a análise sistemática da prática e sobre a experiência. A professora-estagiária, na busca de pistas para se fazer docente, encontra no grupo de orientação, nas colegas e professores o apoio para que no cotidiano da prática possa concretizar seus objetivos.

Análises e estudos são feitos semanalmente. As professoras-estagiárias não estão sozinhas nesse caminhar, visto que as ações pretendidas e as que já foram realizadas são minuciosamente estudadas no grupo. É “[...] uma análise que é uma

análise individual, mas também que é coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação.” (NÓVOA, 2001).

Melissa, Giovana e Carol pretendem fazer-se docentes e buscam “[...] instrumentos metodológicos, que alicerçam esse processo de apropriação e de autoria.” A reflexão é um deles porque possibilita, como sugere Madalena Freire (2008, p. 31-32):

O distanciamento necessário para tomar consciência do que se sabe (e pensa que não sabia) e do que ainda não se conhece.
 Tecer um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica;
 Resgatar sua história de educando para poder pensar melhor sua prática (atual) de educador e que teoria vem alicerçando essa prática;
 Elucidar sua opção pedagógica e política no ato de educar para fabricar a construção do desejo, sonhos de vida e esperança.

Sim, o distanciamento, o resgate da história de educando e a elucidação da opção pedagógica são constituídos pela reflexão, a qual permite lapidar a formação docente durante toda a trajetória profissional.

Selecionei este excerto abaixo das reflexões da professora-estagiária Giovana, para elucidar a importância de ir ao encontro da “apropriação do conhecimento” no “ato” da reflexão, considerando-o processo formador:

Giovana - Das aulas da FACED busco sempre a apropriação de conhecimento, dos saberes acadêmicos, as trocas de experiências, a oportunidade de estar nesse lugar, neste espaço e tempo, discutindo questões tão importantes para a docência e para a minha vida. [...] de nada adianta uma boa teoria se na prática ela não vale, busque outra teoria [...].

Giovana é uma estudiosa que quer formar-se docente, inspirada e embasada em marcos teóricos, reflete sobre e procura resgatar o que sabe. Esta é a tarefa do estudioso a que Freire se reporta (2008, p. 70):

Dominar pelo estudo, o modelo teórico que nos inspira e voltar-se à prática para recriá-la, é tarefa de estudioso....Aquele que estuda a realidade pedagógica e teórica. Portanto, estamos desvelando um sujeito que é autor de seu pensamento, que faz prática e teoria.

As reflexões aqui apresentadas e consideradas manifestam, mais uma vez, a integração e articulação entre todos os elementos analisados, desde os princípios às reflexões.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática desta pesquisa reportou-se ao Planejamento Didático-Pedagógico Integrado - organizando e narrando práticas docentes. Teve por objetivo refletir analiticamente sobre a organização das ações didático-pedagógicas de professoras-estagiárias, a fim de perscrutar os vestígios de um planejamento integrado. As questões norteadoras da pesquisa eram: **de que maneira professoras-estagiárias do curso de Pedagogia organizaram as ações didático-pedagógicas, a partir dos diários de classe e relatórios de observação no estágio curricular? Há indícios de um planejamento integrado?**

A partir da análise dos registros dos elementos selecionados, que se encontram nos documentos, evidenciei marcas de uma formação docente em que os sujeitos pesquisados buscam fazer-se docentes, comprometidas com a aprendizagem dos alunos e com a própria aprendizagem, reconhecendo seus desejos de mudança, dispostas a apreenderem os ambientes escolares e as realidades de seus alunos, formulando e planejando suas ações pedagógicas com objetivos e finalidades.

O “tecer”, entrelaçar os fios, é um trabalho de planejamento em que é necessário estar disposto a se encontrar em um processo de aprendizagem constante. Entretanto, apenas a disposição e o desejo não bastam. Há que se aprender no grupo, pensar em grupo, confrontando ideias, escutando, aprendendo com os outros. Se o professor quer ensinar a pensar, primeiramente ele deve aprender a pensar: sobre as ações, sobre o que deseja ensinar, sobre o que os alunos querem e precisam aprender. O professor precisa educar-se antes de educar. Educar-se a refletir, a estudar, a formar-se e fazer-se docente.

A evidência de que as professoras-estagiárias compartilham do mesmo grupo de formação está nos registros escritos. Comungam do mesmo conhecimento, apesar de nem sempre serem subsidiadas pelos mesmos referenciais teóricos, o que não desqualifica suas perspectivas refletivas e formativas como docentes.

São as diferenças que despontam mas que, no final, convergem para o mesmo ponto, o planejamento integrado: as professoras-estagiárias estabeleceram referências em busca de intenções, organizaram os conteúdos na proposta dos métodos globalizados, aqueles que têm como referencial a integração das disciplinas; preocuparam-se que seus alunos tivessem uma compreensão do que lhes seria

ensinado; organizaram o currículo por projetos de trabalho e nas suas decisões sobre as temáticas levaram em consideração o contexto observado, o cotidiano de seus alunos e seus interesses, o ambiente e o próprio desejo; tomaram o cuidado em construir seus princípios pedagógicos, seus objetivos gerais e específicos e em refletir sobre a ação, retomando a todo momento os elementos básicos de um planejamento, sinalizando a constituição de um planejamento integrado.

A análise dos relatórios de observação e os diários de classe visibilizou professoras-estagiárias que estudam, refletem sobre seus atos e seus desejos, individual e coletivamente, atentam em relacionar seus princípios orientadores da prática com seus desejos e maneiras de ser. Depositam muito de si em seus planejamentos, ali estão os reflexos de suas múltiplas possibilidades identitárias, dentre elas as identidades docentes. Ser pessoa, educanda, educadora e humana.

Esta pesquisa possibilitou refletir sobre como as professoras estagiárias organizaram as ações didático-pedagógicas, bem como o investimento nessa proposta, permitindo perceber a necessidade de organizar o trabalho docente tecendo uma articulação em inúmeras situações mais sintonizadas e em harmonia entre todos os elementos envolvidos nesse processo: os princípios, os objetivos, o planejamento semanal e as reflexões.

Concluo esta pesquisa e este registro dos acontecimentos vividos e refletidos com um sentimento de incompletude, visto que muitas questões foram surgindo ao longo deste trabalho e não puderam ser contempladas como mereciam.

A riqueza dos relatórios de observação e diários de classe, o *corpus* analítico desta pesquisa, as palavras escritas, os registros minuciosos da organização do Planejamento Didático-Pedagógico das professoras-estagiárias, com certeza, inspiram-me a ir além. Também me inspiram a pensar sobre uma multiplicidade de práticas docentes que ainda poderão ser implementadas com toda essa potencialidade de um Planejamento Didático-Pedagógico pode produzir e fazer acontecer, a partir das muitas tramas que podem fazer emergir na construção das identidades docentes e discentes. Assim, fica registrada aqui a palavra “desejo”: de continuar, de encontrar respostas às inquietações que brotaram, de conhecer, de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso: 4/04/2015.

FREIRE, Madalena. **Educador, Educa a Dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALEANO, Eduardo. **O Livro Dos Abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. O adulto constrói o menor e o aluno. In: _____ **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005, p. 11-24.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. In: _____ **A Educação que Ainda é Possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 117-131.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. O projeto de trabalho sobre “os Felinos” (nível B da educação infantil). In: _____ **A organização do currículo por projetos do trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998, p.95-106.

HERNÁNDEZ, Fernando *et al.* **Aprendendo Com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MEC. **Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p

NÓVOA, António. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Brasil, 2001. Disponível em:
<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview%3bjsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>. Acesso em 27/05 2015. Entrevista concedida a salto para o futuro, TV Escola.

QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951. 80 p.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Organização das Ações Educativas. In: RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. (Orgs.). **Tópicos Educacionais I**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013, p. 59-67.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Alguns di (lemas) do professor no contexto de complexidade. **Pátio Revista Pedagógica**, nº 27, ago/out, 2003, p. 12-15.

XAVIER, Maria Luisa M. Planejamento do Ensino na Escolarização Inicial: Globalização, interdisciplinariedade e Integração Curricular. In: XAVIER, Maria Luiza M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Orgs.). **Planejamento em Destaque**: análises menos convencionais. 4 ed. Porto alegre: Mediação, 2011.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. ARTMED, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Pedagogia - UFRGS
Temática: ***Planejamento Didático-Pedagógico Integrado - organizando e narrando práticas docentes***
Aluna-Pesquisadora - Júlia El Halal Schuch
Orientadora - Professora Doutora Roseli Inês Hickmann

Meu nome é Júlia El Halal Schuch e sou graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Venho por meio deste solicitar permissão para que eu possa realizar trabalho prático de coleta e análise de dados para uma pesquisa educacional com a finalidade de elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da Professora Roseli Inês Hickmann.

O tema de minha pesquisa aborda o Planejamento Didático-Pedagógico Integrado e tem como objetivo principal refletir analiticamente sobre a organização das ações didático-pedagógicas das professoras-estagiárias, a fim de perscrutar os vestígios de um planejamento integrado, a partir dos relatórios de observação e diários de classe construídos à época do estágio curricular.

Nesse sentido, sua participação envolve ceder para coleta de dados e análise seu relatório de observação e diário de classe docente.

Gostaria ainda de esclarecer que as informações coletadas serão mantidas sob sigilo ético, isto é, não serão mencionados os nomes dos participantes e tampouco da instituição, registrados nos documentos, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, garantindo a privacidade de todos os dados que serão coletados e analisados.

Desde já agradeço pela atenção e colaboração, colocando-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas

Eu, _____,
portador do RG de número _____, aceito participar da pesquisa denominada “Planejamento Didático-Pedagógico Integrado: organizando e narrando práticas”, desenvolvida pela pesquisadora Júlia El Halal Schuch, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura da participante da pesquisa.

Pesquisadora - Júlia El Halal Schuch

Professora orientadora - Roseli Inês Hickmann

Porto Alegre, _____ de 2015.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora pelo e-mail julia.halal@ufrgs.br, ou pelo telefone [REDACTED].