

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PLANEJAMENTO E TRANSFORMAÇÃO:**  
um estudo sobre o pensar docente

NINA ROSA VENTIMIGLIA XAVIER

Porto Alegre

2011

Nina Rosa Ventimiglia Xavier

## **PLANEJAMENTO E TRANSFORMAÇÃO:**

um estudo sobre o pensar docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Darli Collares

Porto Alegre  
Fevereiro/2011

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

X3p Xavier, Nina Rosa Ventimiglia

Planejamento e transformação: um estudo sobre o pensar docente / Nina Rosa Ventimiglia Xavier; orientadora: Darli Collares. – Porto Alegre, 2011.

74 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Prática pedagógica. 3. Planejamento educacional. 4. Transformação. I. Collares, Darli. II. Título.

CDU – 371.12

## Agradeço:

Aos meus pais por terem acolhido minhas escolhas, respeitado o tempo dos meus processos de aprendizagem e acreditarem na docência.

Ao Leonardo, meu marido, aos nossos filhos, Leonardo e Eduardo, porque me incentivaram sempre a continuar.

À minha orientadora, Professora Dra. Darli Collares pela sua incansável parceria e por acreditar nas minhas utopias docentes.

Aos professores que, ao longo da minha vida, desafiaram a minha curiosidade e instigaram a minha busca pela construção do conhecimento.

Aos colegas da UFRGS pelas palavras amigas e incentivadoras nos dias de incertezas.

Aos entrevistados, docentes solidários, que disponibilizaram seu tempo e suas reflexões para a construção dessa caminhada.

Aos meus colegas de gestão, aos professores e alunos da escola que trabalho, por acreditarem que é possível construir e compartilhar o que sonhamos juntos.

Aos meus amigos, de ontem, de hoje e de sempre, por ouvirem pacientemente, presencialmente ou na virtualidade, minhas inquietudes sobre os estudos e a pesquisa.

Aos que colaboraram para que de uma forma ou de outra essa jornada se tornasse uma realidade.

A todos, muito obrigada!

A ideia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um sem abandonar seu ponto de vista, sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre assim à sua perspectiva, como a única que conhece intimamente, mas compreenda a existência das outras perspectivas; que cada um compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria ordenação dessas perspectivas.

Jean Piaget

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo realizada com um grupo de professores, do Ensino Médio, que atuam numa escola da rede pública estadual de Porto Alegre. O referencial teórico se encontra fundamentado em Paulo Freire, Jean Piaget e autores que refletem as práxis e a formação docente. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com doze professores, observações, revisão bibliográfica acerca dos aspectos relevantes para o problema investigado e registros do fazer docente e gestor da própria investigadora. A entrevista é voltada para as ações que envolvem conceitos e significados atribuídos pelos professores para planejar e a relação estabelecida entre planejamento e transformação. Os elementos constatados através das análises realizadas oportunizaram refletir sobre as diferentes maneiras que professores contextualizam o planejar, como isso influencia nos significados que atribuem para planejamento e transformação, apontando para os diferentes níveis de construção do ser e fazer profissional que vivenciam, assim como a relevância de participarem, serem ouvidos e respeitados em seus diferentes ritmos de ensinar e aprender na docência.

Palavras-chave: Planejamento - Transformação - Docência

## RESUMEN

El presente trabajo presenta una investigación de carácter cualitativo realizada con un grupo de profesores, de la Enseñanza Media, que actúan en una escuela de la red pública estadual de Porto Alegre. El referencial teórico se encuentra fundamentado en Paulo Freire, Jean Piaget y autores que reflejan las praxis y la formación docente. Los datos han sido colectados a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas con doce profesores, observaciones, revisión bibliográfica acerca de los aspectos relevantes para el problema investigado y registros del hacer docente y gestor de la propia investigadora. La entrevista es volcada para las acciones que envuelven conceptos y significados atribuidos por los profesores para planear y la relación establecida entre planeamiento y transformación. Los elementos constatados a través de los análisis realizados han oportunizado reflexionar sobre las diferentes maneras que profesores contextualizan el planear, como eso influencia en los significados que atribuyen para planeamiento y transformación, apuntando para los diferentes niveles de construcción del ser y hacer profesional que vivencian, así como la relevancia de participaren, ser oídos y respetados en sus diferentes ritmos de enseñar y aprender en la docencia.

Palavras-clave: Planeamiento - Transformación - Enseñanza

## LISTA DE QUADROS

<b>01.</b>	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS .....	34
<b>02.</b>	PLANEJAR É... ..	48
<b>03.</b>	PRIMEIRA CATEGORIA E SUBCATEGORIA .....	52
<b>04.</b>	SEGUNDA CATEGORIA E SUBCATEGORIAS .....	53
<b>05.</b>	TERCEIRA CATEGORIA E SUBCATEGORIA .....	54
<b>06.</b>	QUARTA CATEGORIA E SUBCATEGORIA .....	54
<b>07.</b>	CATEGORIZAÇÕES .....	55
<b>08.</b>	RELAÇÕES ENTRE PLANEJAMENTO E TRANSFORMAÇÃO .....	64



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. ANDANÇAS: CURIOSIDADES, RUPTURAS E ESPERANÇAS</b> .....	13
<b>2 COMPLEXIDADE INVESTIGATIVA</b> .....	25
2.1 O PROBLEMA .....	26
2.2 OS SUJEITOS .....	26
2.3 AS HIPÓTESES .....	28
2.4 OS OBJETIVOS .....	28
2.5 A METODOLOGIA .....	29
2.5.1 FERRAMENTAS E TÉCNICAS PROCEDIMENTAIS .....	30
2.5.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO: CONSTATAÇÕES E INFERÊNCIAS .....	32
<b>3. CONEXÕES CONCEITUAIS</b> .....	36
3.1 PLANEJAR E PLANEJAMENTO: SIGNIFICADOS .....	36
3.2 PLANEJAMENTO: CONCEITOS ATRAVÉS DOS CONTEXTOS E DOS TEXTOS .....	37
3.3 TRANSFORMAÇÃO .....	43
3.4 O CAMINHO DA COMPREENSÃO DO FAZER .....	44
<b>4. DAS ENTREVISTAS À AVENTURA DAS ANÁLISES</b> .....	46
4.1 PERGUNTAS E RESPOSTAS: O MOVIMENTO DA ANÁLISE .....	47
4.2 CATEGORIAS: RITMOS DO FAZER E COMPREENDER DOCENTE .....	52
4.3 PLANEJAMENTO E TRANSFORMAÇÃO: RELAÇÕES POSSÍVEIS .....	56
<b>CONSIDERAÇÕES PARA UM FUTURO</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66
<b>ANEXOS</b> .....	70

## INTRODUÇÃO

Planejamento e transformação são palavras usuais, presentes na vida de todos. Encontramos planejamento e transformação no vocabulário individual, coletivo e nos mais diferentes contextos: cultural, político, educacional, econômico, social. Enfim, até em relação aos nossos sonhos, para atingir o que almejamos, traçamos um planejamento. O interesse por planejamento e transformação, aqui tomado como tema geracional de pesquisa, surgiu da constatação de que anualmente todas as escolas e, por consequência, também os docentes, fazem um planejamento pensando na sua concretização, visando à transformação idealizada. Ao realizar essas atividades, em funções diferenciadas, passei a constatar que existiam resistências ao ato de planejar e que nem sempre o que era decidido pelo docente acabava sendo executado, gerando frustração na hora da avaliação do que se conseguira construir.

No papel de gestora, os questionamentos sobre a importância da elaboração e da execução do planejamento, assim como as implicações decorrentes na transformação, ou não, no ambiente escolar, me levaram a investigar, com mais acuidade, as possíveis causas de tais desajustes entre o pensar e o fazer. Ao dialogar com os meus pares, ao participar de reuniões com coordenadores pedagógicos ou mesmo com gestores, a abordagem sobre a resistência ou mesmo sobre deixarem de lado o planejamento era comum em quase todos os ambientes. Realizei inúmeras leituras, participei de seminários, de cursos sobre planejamento, trazia novas referências para os professores, porém não verificava transformações significativas.

A questão a ser pesquisada surgiu no momento em que percebi que era necessário muito mais investigar do que dar alternativas ou convidá-los para estudar mais sobre planejamento. O problema estava posto e o desafio a ser decifrado era: que significado o docente atribui ao planejamento e que relação estabelece entre planejar e transformar?

A escolha do referencial teórico está fundamentada nas obras de Paulo Freire e de Jean Piaget, com ênfase especial no primeiro, uma vez que seus textos possibilitam o embasamento necessário para a pesquisa sobre as significações atribuídas para as transformações no processo do planejamento docente. Tanto as obras de Freire quanto as de Piaget abrangem, em seu núcleo, a criatividade, a curiosidade epistemológica e a necessidade da transformação no cerne da construção do conhecimento. Como decorrência desta investigação, penso poder contribuir com a escola, em sua individualidade ou coletividade, na efetivação de uma proposta que permita aos docentes e gestores ousarem buscar novos significados para o seu planejamento.

Para apresentar essas ideias, organizei a dissertação em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, registro recortes das minhas “andanças”, ou seja, da minha trajetória na área da educação, tanto como discente quanto como docente, nas quais configuro minha presença no mundo. O tempo, os lugares, as pessoas e os fatos passados, todos e todas tão relevantes no que hoje sou, se tornam presentes no ato de lembrar, escrever, ler, reescrever e reler. Escrevo porque, concordando com Freire (2003, p.18):

[...]sinto-me politicamente comprometid[a], porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto valem a pena ser tentados.

Na sequência, o segundo capítulo, Complexidade Investigativa, aborda a elaboração do processo investigativo e a opção por utilizar elementos de três métodos de pesquisa: Método Clínico-Crítico piagetiano, a dialogicidade de Freire e a Bricolagem<sup>1</sup>, através de Kincheloe (2007), formando, dessa maneira, através de um conjunto de procedimentos, um sistema que compôs essa caminhada. Este capítulo fornece embasamento teórico para o uso de diferentes elementos procedimentais que foram selecionados entre os métodos

---

<sup>1</sup> Bricolagem, palavra de origem francesa, é definida, no contexto investigativo por Kincheloe como “o processo de emprego dessas estratégias metodológicas [toma emprestados ideias, discursos e metodologias tanto da análise quantitativa como qualitativa, etc.] à medida que são necessárias no desenrolar do contexto da situação da pesquisa”.

investigativos escolhidos, servindo para estabelecer a conectividade necessária com o que é fundante neste trabalho, ou seja, o processo investigativo.

Conexões Conceituais, título do terceiro capítulo, apresenta a contextualização de vários conceitos, inclusive do próprio termo conceito, sem ter a pretensão de esgotar as definições, até por não ser esse o objetivo da pesquisa. Os fundamentos conceituais abordados são relevantes para situar o campo de pesquisa. As dimensões do caminho da compreensão do fazer e a coordenação das ações traçam o percurso para o encontro com o processo dialógico da investigação.

No quarto capítulo, a tessitura da pesquisa é urdida através da análise das entrevistas, constatações e inferências. O texto é visitado pelas falas dos sujeitos, alternando com as experiências docentes e de gestão da pesquisadora que encontra nos autores do referencial teórico a contextualização para a caminhada. Considerando a transitividade temporal e a inconclusão do ser humano, são pautadas as categorizações dos dados levantados.

Ao encaminhar as considerações para o futuro, creio abrir janelas para o que poderá advir deste trabalho. Espero que o resultado da interação com os sujeitos e das reflexões construídas ao longo do processo possam colaborar para inferir futuras possibilidades teóricas e pedagógicas, sem que tenha sabor de receita, tanto no processo de sala de aula, quanto na gestão ou no cotidiano escolar.

## 1. ANDANÇAS: CURIOSIDADES, RUPTURAS E ESPERANÇAS

...não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.(Freire, 2003, p.88)

Para contextualização da pesquisa, considero ser relevante lançar um olhar reflexivo, autobiográfico, sobre a trajetória que realizei como professora, para explicar a inquietude que fez com que me aventurasse a investigar sobre os significados que os docentes atribuem ao planejamento e à transformação, realizando uma interlocução com as ações de planejamento que coordeno, atualmente, como gestora. Para iniciar esse relato, quero expressar o pensamento que tenho sobre esse momento, fazendo uso das palavras de Freire (2003, p.19):

O que se espera de quem ensina, falando ou escrevendo, em última análise, *testemunhando*, é que seja rigorosamente coerente, que não se perca na distância enorme entre o que faz e o que diz. [...] Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser *na* e *da* perspectiva do *que passa*<sup>2</sup>.

Minha trajetória está repleta de indagações, inquietudes, rupturas, problematizações, ações e interações que desafiaram os dogmas de alguns modelos pedagógicos, perquirindo, continuamente, a validade da imposição de práticas desvinculadas da realidade. Caminhos estes plenos da presença de colegas de docência e de discência, de educandos, de companheiros de lutas sindicais pela classe dos trabalhadores em educação e de todas as comunidades escolares pelas quais fui acolhida e que tornaram possível a aventura dessa jornada.

Voltando no tempo, começo pela formação no curso de Magistério, que ocorreu numa escola particular, numa época em que Bloom, Skinner e Rogers eram autores sugeridos para os estudos das futuras professoras. Entre

---

<sup>2</sup> Grifo do autor.

essas opções confesso que, então, recém saindo da adolescência, o modelo pedagógico apriorista era mais sedutor do que o modelo empírico.

Nesse período adolescente, de inserção no mundo adulto, era mais “adequado” conceber ter nascido como se era, do que admitir-se ou imaginar-se sendo moldado pelo mundo. Em primeiro lugar, ao iniciar a docência, trazia na bagagem uma mescla dos modelos pedagógicos, tanto o empirista como o apriorista os quais, em certos momentos, foram vividos ou estudados. Após doze anos de estudos, quase todos embasados no rigor de uma educação “bancária”<sup>3</sup>, desejava ardentemente transformar a realidade da sala de aula. Afinal, havia construído uma vida estudantil, no interior do Rio Grande do Sul, nos anos sessenta e setenta, época em que o país esteve sob severo regime militar.

Ainda não havia concluído o curso de Magistério quando recebi o convite para ser professora. Ser professora constituía-se como uma possibilidade de dar vez e voz aos alunos sendo, portanto, esse o meu primeiro objetivo na docência. Reconheço que nesse momento a rebeldia e o ímpeto da juventude moviam a vontade de mudar a ordem vigente e o processo de aprendizagem dos alunos, o exercício desafiador de afastar a passividade da sala de aula através das ações criativas, tanto dos alunos quanto minhas, sobrepunha-se a qualquer preocupação epistemológica. A liberdade de expressão, a liberdade para criar, a noção de que o erro é uma possibilidade para a construção de outros caminhos faziam parte da proposta cotidiana do meu planejamento de sala de aula. Entretanto, as avaliações obtidas sobre esse primeiro passo no universo da educação não foram as mais favoráveis, pois a transgressão ao que estava estabelecido não correspondia ao esperado. Essa experiência fez com que eu quase desistisse de ser professora.

Ao chegar a Porto Alegre fui admitida para trabalhar como professora das séries iniciais, numa escola da rede privada. O trabalho nessa área tinha, inicialmente, o objetivo de arcar com os custos da permanência e dos estudos na capital, porém, com o envolvimento profissional, essas metas foram

---

<sup>3</sup> Educação bancária, segundo Paulo Freire (2005, 66), em *Pedagogia do Oprimido*, é aquela que “se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador é o depositante”.

sofrendo alterações. A escola na qual trabalhava, era, nessa época, muito questionada pelos pais em função de rupturas dos modelos pedagógicos vigentes. Por empreender uma proposta considerada avançada na parte teórica e metodológica era vista como progressista, politizada e de cunho ideológico divergente do predominante.

O grupo de colegas de docência era instigante, fazendo com que rompesse com várias certezas, questionasse as práticas empíricas e assumisse uma participação mais efetiva como profissional da educação. A importância desse grupo foi muito relevante na construção da minha docência. Conforme Becker (2003, p.64), o sujeito constrói-se na relação coletiva “na qual o coletivo realiza o individual assim como o individual possibilita o coletivo”.

A coordenação pedagógica da escola possibilitava espaços para novas propostas e as atividades planejadas eram desenvolvidas através de estratégias de ensino. As vivências de sala de aula e o planejamento tanto individual quanto coletivo despertaram, novamente, a vontade de transformar, de criar, de inovar através das estratégias possibilitando dessa maneira a aprendizagem dos educandos. Paraphrasing Paulo Freire (2006, p.38), assumo que, para mim, ser professora tornou-se uma realidade “depois que comecei a lecionar” e aprendi a sê-lo, “na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito”. Nesse contexto passei a questionar as ações pedagógicas, a presença e a ausência da família junto aos educandos, a pesquisar a própria sala de aula, sentindo necessidade urgente de voltar a estudar para dar suporte teórico para a minha prática.

A reflexão sobre as ações, os diálogos entre colegas, a participação como representante das séries iniciais fizeram com que houvesse uma transformação na práxis, entendida conforme Freire (2006, p.42) “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, ou seja, planejar e oportunizar a construção de um conhecimento de forma democrática exigia também uma coerência profissional. Entretanto, havia optado, na academia, pelo curso de Ciências Sociais e Jurídicas, abandonado posteriormente, fato esse que dificultava assumir estudos específicos da área da educação.

Dentro desse espaço escolar surgiu o convite de uma colega para participar de um grupo que trabalhava na alfabetização de adultos, numa das vilas da periferia da cidade, e que estudava as obras de Paulo Freire. Ao ler Paulo Freire descortinou-se um mundo semelhante ao que eu sonhava para a escola: a luta contra a opressão, o espaço para criar, a liberdade e a dialogicidade propostos trouxeram a possibilidade de solidificar o encantamento pela aventura de ensinar. Era um novo horizonte que se descortinava. Pensar e agir, agir e pensar novamente passaram a fazer parte da práxis. Infelizmente, não fiz parte do grupo que trabalhava na vila, mas o tempo proporcionou outra experiência significativa ligada à alfabetização de adultos.

A oportunidade de colocar, na prática, a alfabetização de adultos com uma proposta freireana, foi concretizada no início da década de oitenta, numa das primeiras fazendas de assentamento de colonos do RS. Ao receber o convite não hesitei em aceitar, afinal não bastava ler a obra de Paulo Freire era necessário “agir-refletir-agir”. Compartilhar o processo de alfabetização com esses homens e mulheres foi um desafio ímpar. Constituir a sala de aula em ambientes físicos como um galpão ou mesmo numa barraca, sem classes, às vezes, tendo que colocar o caderno sobre as próprias pernas para escrever, com poucos recursos didáticos era uma nova maneira de interagir com os educandos.

Conforme Garcia (1997, p.54), “o professor deve ser criativo, se quiser ser professor”. Assim se caracterizava o novo desafio. Um novo tipo de planejamento se fazia necessário: pesquisar a realidade, compreender as aspirações de cada um ou de cada uma, fazer o levantamento do universo vocabular, selecionar palavras geradoras, passaram a ser componentes imprescindíveis a esse novo fazer. Era uma perspectiva de ruptura com a ideologia dominante. Optar por uma docência coerente com a teoria professada exige tomada de decisão e, como diz Freire (2006, p.60), “decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja”.



Dessa caminhada vale registrar que, ao refletir após o primeiro encontro com grupo, percebi a necessidade de abrir espaço para o inesperado, o inovador, ou seja, a novidade era tão ou mais importante do que o prévio planejamento. A palavra planejamento passa a ter, através dessa prática docente, um sentido conceitual correspondente ao pensamento de Collares (2003, p.105) que assume “o planejamento como algo em constante formulação, em que o registro-síntese é mais relevante do que predefinição desde o início”.

Na fala e na convivência com os colonos aprendi que as certezas ideológicas não devem ser certezas absolutas. Nesse instante, com apoio das leituras em Paulo Freire, compreendi que, além da humanização, da relação solidária para aprofundar a formação docente e manter a coerência histórica de sujeito que se sabe inconcluso, necessitava ir além. Todavia, por motivos pessoais fui obrigada a deixar de lado a docência, não tendo sido possível buscar, nessa época, uma formação acadêmica.

Ao retomar a vida profissional fui designada para atuar numa pequena escola pública estadual, nas séries iniciais, com alunos oriundos de uma pequena vila, com baixo poder aquisitivo e com muitos problemas de desagregação familiar. No início da década de oitenta, a categoria dos professores erguia a sua voz para reivindicar seus direitos e contrapor as políticas educacionais exercidas de forma autoritária, desconhecendo a importância de dialogar com os segmentos envolvidos na gestão do processo educativo. Engajar-me na luta pelos direitos dos docentes e pela qualidade dessa educação fez com que assumisse a função de representante da escola junto ao sindicato. Estabelecia, então, uma luta incessante pelo reconhecimento do professor pertencente aos quadros da rede pública, tantas e tantas vezes oprimido, amordaçado, tendo sua fala ignorada pelos que se arvoram em legisladores das políticas públicas educacionais ou em doutos senhores dos saberes acadêmicos. Foram apenas dois anos e alguns meses de docência porque assumir um posicionamento político (não partidário) que transgredia a ordem vigente fez com que, por coerência, pedisse afastamento

do cargo da vice-direção e, algum tempo depois, assinasse a exoneração como docente do magistério público estadual.

Investir numa volta ao meio acadêmico passou a ser um objetivo e a escolha do curso havia sido construída no decorrer desses anos, ou seja, teria que ser na área da educação. A dúvida ficava entre o curso de História ou o de Pedagogia. O curso de História pelo fascínio da compreensão dos caminhos já percorridos pelo ser humano. A Pedagogia por sinalizar possibilidades e apontar teóricos, constituía-se um espaço no qual a curiosidade que me impulsionava poderia encontrar respostas para as perguntas que surgiam durante o processo de aprendizagem dos alunos.

A decisão não foi fácil. Após compartilhar as incertezas com algumas pessoas, a escolha recaiu sobre o curso de Pedagogia com habilitação para Orientação Educacional por acreditar que poderia ampliar a abrangência de interação com os segmentos escolares e, quem sabe, um dia, voltar a trabalhar em escola pública. Havia alegria nessa caminhada, um aspecto lúdico, um divertimento nesse processo. Contudo, persistia uma ação desvinculada da curiosidade epistemológica e do rigor necessário ao professor pesquisador apregoados por Paulo Freire, em suas obras. Na faculdade, obras de Ausubel, Morin, Luria, Hernández, Levy, Vigotsky, Piaget e Paulo Freire passaram a fazer parte das leituras sugeridas e as quais avidamente lia, porém sem a preocupação de sistematizar essas construções.

Nessas andanças pelo espaço universitário, ao conversar com professores, surgiu o convite para participar de um grupo de estudos sobre pesquisa qualitativa em educação. A partir das interações no grupo surge a vontade de compreender, de vivenciar a pesquisa acadêmica. A chance de trabalhar como bolsista de Iniciação Científica trouxe a oportunidade de compartilhar, com a professora orientadora e os demais bolsistas, as diferentes etapas da elaboração de pesquisas, na área das Instituições de Ensino Superior, tanto no âmbito nacional quanto internacional. O levantamento dos dados, a revisão do referencial, a abordagem quantitativa e qualitativa e, principalmente, a complexidade das metodologias empregadas no processo investigativo contribuíram na construção de uma nova etapa.

Concomitantemente com a vida universitária, exercia, de forma autônoma, apoio pedagógico para alunos de escolas particulares que apresentavam dificuldade em acompanhar o ritmo dos programas escolares. Ao receber esses estudantes, considerados “sem solução”, passei a questionar os motivos pelos quais não conseguiam acompanhar o “ritmo” dos seus colegas. Cada criança havia recebido um rótulo, segundo relatos dos pais, em suas escolas: desatentos, agressivos, hiperativos, entre outros. Outras tantas dessas crianças viviam sob o domínio de medicações.

Para cada aluno, para cada problema constatado foram dedicadas horas de leituras sobre diferentes áreas: cognitiva, neurológica, emocional e, até mesmo, os problemas sociológicos evidenciados pelas famílias. A construção do conhecimento se torna relevante na tarefa de orientar essas crianças. Ao realizar pesquisas sobre metodologias, os planejamentos diferenciados fizeram com que, num primeiro momento, escolhesse trabalhar com projetos, por favorecer, seguindo o referencial de Hernandez (1998, p. 91) “o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem”. O uso do computador, durante os encontros de apoio pedagógico, possibilitou observar o interesse dos alunos pela tecnologia e a importância de uso de programas interativos ou de simulação na construção do processo de aprendizagem. Entretanto, mais uma vez constatei que na dialeticidade da ação educacional as variáveis são múltiplas e nem sempre o educador antecipa todas as hipóteses que poderão ocorrer.

Após anos trabalhando de forma autônoma, senti falta do coletivo, ou seja, da docência que se constrói na escola. Docência construída nos momentos de diálogo e de conflito, nos momentos em que só quem está lá é que sabe das alegrias e das tristezas enfrentadas cotidianamente. Só quem está inserido nesse contexto, é sabedor de que é na convivência com os pares e os educandos que se constrói um caminho singular, mas, essencialmente, coletivo e histórico, no esforço de pessoas que acreditam que, “mudar é difícil, mas é possível”, conforme Freire (2006, p.48). Ou com o sentimento expresso por Fischer (2004, p.27) quando escreveu: “Escolas pulsam vida! E vida linda,

curiosa, desafiadora e geracional”. Foi, portanto, com esse sentimento de energia vital, que retornei para a escola pública.

Exercer a docência numa escola pública, estadual, de periferia, num dos bairros em que a população tem baixo poder aquisitivo e a violência se naturalizou na vida dos moradores foi demarcado pela designação oficial. As condições precárias desse novo contexto fizeram com que partisse para o estudo. O planejamento só foi delineado após ter realizado a leitura do “novo mundo” no qual estava me inserindo. Trabalhar com projetos, com muito diálogo, afeto e com rigorosidade metódica que, aqui se trata de um rigor que conforme Freire (2006, p.98), “não quer dizer “rigidez, mas aquele rigor que vive com a liberdade, precisa de liberdade” para possibilitar um espaço criativo para as novas aprendizagens. Os alunos se envolviam nas atividades, construíam conhecimentos e socializavam suas histórias com os colegas. O jogo e o lúdico eram aspectos primordiais no desenvolvimento da sala de aula. O planejamento era traçado com base nas necessidades, era flexível o suficiente para suprir as alterações no curso das atividades, pois tinha como objetivo a criação individual e coletiva de seus saberes.

A inquietação para estar sempre aperfeiçoando a formação voltou a se manifestar ao perceber a falta de um referencial teórico que desse suporte às questões ligadas à construção do conhecimento e à gestão educacional. A preocupação com a gestão educacional ocorreu ao participar como presidente de Conselho Escolar e perceber o desconhecimento das leis, das prerrogativas e deveres *dos* e *pelos* membros desse conselho. Ainda que enfrentasse, como todos os professores públicos estaduais, dificuldades pecuniárias, dar continuidade ao processo de formação, ingressando no curso de Pós-Graduação de Gestão da Educação, na UFRGS, foi uma decisão que abriu as portas para novas caminhadas. A inquietante busca pelo conhecimento favoreceu o aprofundamento de estudos piagetianos, assim como desenvolveu a oportunidade de refletir sobre a formação docente, as políticas públicas educacionais e a função do gestor enquanto coordenador das ações educacionais na base da comunidade. Promover encontros, reuniões, dialogar com professores sobre seus interesses e suas reais necessidades passaram a

integrar as ações empreendidas juntamente com um grupo de orientadores educacionais de diversas escolas da zona leste (GELPA). Ao ouvir esses professores foi possível constatar em suas falas o desejo por novas informações, novos conhecimentos. Os docentes argumentavam que trabalhando quarenta horas ou mais, não encontrando apoio dos gestores da educação e sendo desacreditados pela própria sociedade não achavam razões suficientes para sacrificar seus poucos recursos financeiros e o pouco tempo que tinham disponível para suas famílias para dar continuidade aos seus estudos.

A questão estava posta para os orientadores educacionais que, assim como os professores, pertenciam ao quadro do Magistério Público Estadual. Instigada pela situação, tendo a necessidade de buscar soluções, o encaminhamento dado voltou-se para ações criativas. Assim surgiram as Jornadas Pedagógicas, envolvendo seis escolas da zona leste de Porto Alegre. Interagindo com professores, gestores, orientadores, verificou-se a possibilidade de promover transformações, de abrir caminhos para outras ações que desafiassem e que trouxessem para o cenário principal as ações criativas dos professores.

Durante dois anos, dois mil e três e dois mil e quatro, o grupo promoveu encontros de formação para professores públicos nos quais buscou-se atender aos temas que os mesmos haviam solicitado. Além das palestras, os professores compartilharam suas ações de sala de aula ou mesmo do ambiente escolar com seus pares, transformando essas oficinas pedagógicas em momentos prazerosos, em atividades de agir-refletir-agir. Assim, a formação de professores passou a ser outro ponto basilar a ser defendido dentro dessa trajetória.

Os embates pelas reivindicações docentes já faziam parte dessa longa caminhada, contudo o enfoque deixou de ser apenas para as questões ligadas às reivindicações salariais e passou a abranger, com ênfase, a formação docente e o que isso representava em sala de aula. Ser aluna PEC<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> PEC - Projeto de Educação Continuada, no qual o aluno participa, durante o semestre acadêmico, de disciplinas, ou seminários, ou leituras dirigidas, etc.

UFRGS, na graduação, e aluna PEC do mestrado da mesma universidade, levou-me à investigação constante de novas ações para as necessidades colhidas através das falas, das queixas, das indignações dos colegas, fatos esses que fizeram reconsiderar a decisão de não mais aceitar cargos diretivos na gestão escolar.

Impelida pela necessidade de repensar os caminhos das políticas públicas educacionais, então, na função de coordenadora educacional, em outra escola, de Educação Básica, acolhi, mais uma vez o repto de mudar, de construir com o novo grupo uma nova vivência pedagógica. Em 2006, concluindo o curso de especialização em Educação a Distância, pelo SENAC, foi possível implementar ações pedagógicas virtuais. Romper as fronteiras do que já era dado como conhecido, insuportável e enfadonho, se tornava um novo desafio a ser arquitetado através das ações individuais e coletivas, presenciais ou virtuais. Surgiam, então, ações coletivas como: envolvimento dos professores nas reuniões convidando-os a pensar sobre as suas práticas, de maneira reflexiva; aproximar a escola das universidades através da acolhida e do diálogo entre os estagiários e professores; abertura da escola para a presença de pesquisadores das Instituições do Ensino Superior, buscando nessa inserção a troca de ideias sobre os dados coletados e a participação dos professores da escola como pesquisadores do seu próprio fazer docente. Enfim, a construção como propulsora de projetos que se desenvolviam muito mais pelo esforço dos professores do que pela proposição dos gestores da educação pública. No entanto, nem todos esses projetos se prolongaram por muito tempo, pois, a cada ano que passa há uma imensa rotatividade no quadro docente fazendo com que o processo educativo seja continuamente interrompido.

Atualmente, na direção de uma escola da rede pública de ensino, compartilho com a equipe gestora, funcionários, docentes, discentes e a comunidade a função de planejar, alicerçar uma escola que seja um lugar de escuta, de diálogo, na qual se encontre o caminho democrático para a construção do conhecimento. Entretanto, não é possível ignorar as resistências encontradas para a transformação de um ambiente escolar e que, muitas

vezes, nos torna educadores com medo e desesperançados. Uma desesperança que pode nos prostrar por algum tempo, porém não nos aniquila porque acreditamos com Freire (2006, p.87) que a “luta pela esperança é permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária”.

Outras práticas, vivências e convivências fizeram parte dessa caminhada de quase quatro décadas de movimentos incessantes de busca, de lutas pelas questões da classe de trabalhadores em educação, pela formação continuada dos professores, de sala de aula como docente de séries iniciais, como orientadora educacional, coordenadora pedagógica, vice-diretora e, presentemente, diretora.

Cabem aqui umas poucas palavras sobre a gestão escolar sob o olhar de quem concebe esse lugar não só como um espaço administrativo, sistematizador e normativo. Concebo-o como espaço de vida, político, pleno de alegrias e tristezas, de diálogo e conflito, de rotina e criatividade, de encontros e desencontros, enfim, um território de vidas que se entrelaçam, no cotidiano, em três turnos de atividades. Tomando emprestadas as palavras de Freire (2004, p.136): “a responsabilidade é tão grande que não sei como estou aqui de pé [...]” Todavia, a continuidade da vida profissional, como diretora, se dá através da paixão, da energia, do medo e da coragem de quem sabe que a vida não pode ser compreendida, segundo Bachelard (2007, p.27) “numa contemplação passiva”, não basta refletir sobre o que se fez, ou seja, é necessário “agir-refletir-agir”.

Portanto, ao chegar ao mestrado, como educadora e gestora de escola pública, vejo-me impelida a realizar uma pesquisa que busque contemplar a complexidade da ação docente, o compromisso com a educação, com a transformação e a indissociabilidade das ações dos sujeitos que constroem o cotidiano de uma escola.

Quando estive na função de coordenadora pedagógica, sistematicamente realizava entrevistas com os professores, ouvindo-os sobre suas ações em sala de aula, indagando sobre suas inquietações, acolhendo

suas queixas, registrando as avaliações e as necessidades que esperavam ser atendidas pela gestão. Atualmente, na direção da escola, também realizo entrevistas com os professores, investigando como posso auxiliá-los na sua inserção na escola, nas questões referentes ao processo de aprendizagem dos alunos, propondo que compartilhem – opinando, participando, protagonizando - do trabalho da gestão ou ainda conversando sobre seus sonhos e as suas perspectivas em relação a sua formação contínua. É nesse e desse movimento que alicerço a presente pesquisa.



## 2. COMPLEXIDADE INVESTIGATIVA

A complexidade é a propriedade de um sistema modelizável susceptível de manifestar comportamentos que não sejam todos predeterminados (necessários) ainda que potencialmente antecipáveis (possíveis) por um observador deliberado desse sistema. LE MOIGNE, (1994, p.191)

O título “complexidade investigativa” sinaliza não só a leitura de mundo carregada de curiosidade, de interpretações e de interlocução entre as teorias, as práticas e as reflexões, mas também o estar de acordo com Kincheloe (2007, p.40) que afirma ser preciso “evitar o conhecimento monológico que surge a partir de quadros de referência inquestionados”. Na ação investigativa há um texto que se entrelaça com o contexto. Apresenta a ação investigativa, a percepção de que os caminhos da pesquisa passam pela sistematização dos métodos, porém seus resultados são factíveis do inusitado pela decorrência das interações e interdependências entre necessidades e possibilidades. As dimensões múltiplas poderão realimentar a pesquisa através das novas conexões que ainda não tinham sido observadas.

A interlocução entre o Método Clínico-crítico piagetiano, a dialogicidade de Freire e a Bricolagem proporcionaram os elementos para a sistematização do processo de compreensão deste estudo. Os dois primeiros métodos são alicerces das referências teóricas básicas, essenciais para a pesquisa.

Na Bricolagem, encontrei o terceiro elemento que é a possibilidade de ampliar o emprego de estratégias metodológicas no processo investigativo, a questão da complexidade, da intertextualidade e da multidimensionalidade da pesquisa, em conformidade com Kincheloe (2007, p.61), “direcionado a um melhor entendimento do mundo social, psicológico e educacional e à ação sobre ele”.

Justifico essa escolha para compor essa investigação porque, segundo Bell (2008, p.15), “cada abordagem tem seus pontos fortes e fracos, e cada uma é particularmente adequada para um determinado contexto”. As possibilidades, enquanto potencialidades de um sistema de investigação, seja qual for o método adotado, são construídas tendo como base o rigor

epistemológico que viabiliza a consistência da pesquisa. Por fim, a metodologia utilizada permitiu a sistematização das observações e interações concretizadas, abrindo caminho para novas alternativas.

Na constituição do quadro investigativo quatro pontos basilares alicerçaram a efetivação do emprego das técnicas e dos procedimentos: o problema, os sujeitos, as hipóteses e a metodologia.

## 2.1 - O PROBLEMA

O problema é o que fez com que se chegasse neste ponto, instigado pela curiosidade epistemológica, pela necessidade de ações criativas, pela possibilidade de agir-refletir-agir e de construir e reconstruir novos conhecimentos.

As situações da escola fazem parte das inquietudes que me movem como docente. Estudar, ler, pesquisar, buscar aperfeiçoamento sempre foram uma constante dentro do ser professora. Ora, quando assumi a coordenação pedagógica e depois a direção da escola passei, curiosamente, a ler, estudar e buscar todos os recursos possíveis para entender os motivos pelos quais os planejamentos, normalmente, não atingiam seus objetivos e metas.

Uma das possibilidades foi inverter o sentido das ações, isto é, não mais oferecer soluções, alternativas, deixar de lado as respostas e partir para as perguntas: Que significado o docente atribui ao planejamento e que relação estabelece entre planejar e transformar? Com essa indagação, penso sintetizar o cerne do problema que desafiadoramente fez com que me lançasse nesta investigação e contasse com a solidária participação de meus pares.

## 2.2 - OS SUJEITOS

O território em que habitualmente se encontram os sujeitos dessa pesquisa é a escola, mas não a minha ou a sua escola, mas a nossa escola, ou

seja, o ambiente no qual ocorre – ou pelo menos deveria ocorrer – a construção do conhecimento. A escola na qual estudamos ou na qual trabalhamos, inserida num contexto social, cultural, econômico, etc. Os sujeitos dessa pesquisa são oito professoras e quatro professores, perfazendo o total de 12 participantes que exercem sua docência no Ensino Médio, em escola pública estadual em Porto Alegre, e que ao serem convidados concordaram em participar de uma entrevista, individual, fora do horário de trabalho, sobre o significado de planejar e de planejamento e transformação.

Entre eles existem professores pesquisadores. Alguns participaram pela primeira vez de uma entrevista para pesquisa, outros já haviam sido colaboradores de pesquisadores em diferentes contextos. Os docentes participantes das entrevistas são oriundos de licenciaturas que formam a base curricular nacional: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Biologia, Física, Ensino Religioso, Educação Física, Ciências e Arte. Todos os entrevistados já cursaram a licenciatura. Alguns já são especialistas, outros estão em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), dando continuidade à procura de um conhecimento consistente, conforme Collares (2002, p.84) “passível de transformação, [que] é difícil, [e que] exige resistência”.

A jornada de trabalho - da maior parte - é de quarenta horas semanais, sendo que muitos se deslocam, diariamente, para mais de uma escola a fim de integralizar a carga horária. Outra característica dos docentes envolvidos é a de que semanalmente estão em contato, em média, com mais de duzentos alunos. Os professores que lecionam disciplinas com apenas um período semanal chegam a trabalhar com trinta e duas turmas para fechar as horas exigidas pelo seu regime de trabalho.

Através da relação dialógica estabelecida no processo da entrevista foi possível escutar o docente expressando a sua vivência profissional na área do planejamento. Entendo ser importante a estratégia interativa, ouvir, observar e questionar quem está na ação, na construção do processo educacional, dentro da sala de aula e no contexto escolar oportunizado. De acordo com Collares (2003, p.27) “transformar a prática é uma tarefa para quem a realiza”.

### 2.3 – AS HIPÓTESES

- O planejamento, em sua complexidade, representa uma possibilidade de transformação das ações pedagógicas.

- O planejamento evidencia a possibilidade da sala de aula se tornar um espaço dialógico, de aprender a aprender, de construção de autonomia, de criatividade e de transformação escolar.

- A participação, a cooperação, a coordenação das ações, são elementos em jogo para compor um planejamento que proporcione transformações na práxis docente, implicando interdependência das diferentes instâncias do contexto escolar.

- As ações pedagógicas, decorrentes das transformações do planejamento, estão imbricadas na transformação da realidade escolar.

### 2.4 – OS OBJETIVOS

Objetivo geral:

Investigar, através dos significados atribuídos pelos professores, quais são os fatores do planejamento apontados como promotores de transformação, na prática docente, e suas implicações no ambiente escolar.

Objetivos específicos:

- Verificar os diferentes significados atribuídos ao planejamento pelo corpo docente.

- Refletir sobre relações estabelecidas através do referencial teórico que embasa este projeto.

## 2.5 – A METODOLOGIA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2008, p. 29)

De acordo com Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p.30), o “método não é bom ou mau em si”, mas só poderá ser julgado “em função dos problemas ao qual é chamado a resolver”. A pesquisa em educação, dentro de uma perspectiva freireana e piagetiana, está impregnada da abordagem qualitativa, por valorizar a subjetividade dos dados coletados. A atuação no campo de pesquisa, nesse viés, é contextualizada pela relevância dada ao fato de se procurar o desconhecido através de atenta observação, sistematização dos registros e abertura ao imprevisível. Nesse universo, a inserção do professor pesquisador busca, segundo Oliveira (2007, p. 26):

As razões daquilo que sabe fazer, ou, se não sabe, se esforça em fazer melhor. Parte-se do conhecido para chegar ao desconhecido. A pesquisa do professor, portanto, não vem de fora como uma revelação ou uma prescrição. Ela é reflexão-na-prática [...]

Partindo do pressuposto que o professor pesquisador inicia sua investigação tendo como referência a reflexão sobre a ação que pratica, considero de grande valor a presença da bricolagem metodológica – por abranger a possibilidade de emprego de várias estratégias de coleta de dados e não limitar nenhuma técnica de pesquisa – e teórica porque possibilita situar os propósitos através do não cerceamento das teorias sócio-teóricas na pesquisa.

A bricolagem, conforme definição apresentada por Kincheloe (2007, p.16) “a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação da nossa relação com o mundo”. Sendo assim, ela auxiliará na compreensão das relações estabelecidas pelos sujeitos, através das suas significações, com a realidade em que atuam.

Os pontos fundantes desta investigação necessitaram de uma imersão da pesquisadora, como observante, para entrevistar, interagir com os sujeitos em busca da compreensão da coordenação de suas ações. A metodologia empregada nas questões pertinentes à construção do conhecimento da coordenação das ações dos sujeitos é a do Método Clínico

porque sua característica, conforme Delval (2002, p.68), “é a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito, isso pode ocorrer seja qual for essa conduta”. O cerne desse método pode ser definido em sua essência, conforme Collares (2007, p.78), “pelo objetivo de situar a ação ou resposta do sujeito em um contexto mental”. Em suma, o método clínico possibilitou o apoio à investigação nos objetivos concernentes aos rumos definidos pelos docentes nas suas ações sobre o planejamento e na inferência dos mecanismos comuns que estão em jogo nos fatores relativos à transformação.

A visão política, sociológica e pedagógica construída, sem neutralidade, singular e coletiva ao mesmo tempo, orientada teoricamente pelas obras de Paulo Freire compõe a análise das reflexões. O método dialógico freiriano, de acordo com Shor (2006, p.64), “traz um potencial de criatividade e ruptura” e, com isso, possibilitou a tomada de consciência, “para ambas as partes”, ou seja, oportunizará a ação-reflexão tanto dos entrevistados quanto do pesquisador.

A presença de elementos constitutivos requisitados entre os três métodos, apenas configura, dentro deste contexto, conforme Kenski (p.72) “a adoção de uma postura não dogmática pelo pesquisador na busca de um ferramental analítico que melhor responda às indagações da pesquisa”.

Alcançar o entrelaçamento das reflexões através da interlocução entre a epistemologia piagetiana, as ideias de Freire e da bricolagem, que destaca, segundo Kincheloe (2007, p.16) “o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal”, foi um desafio que instigou a revisão constante da pesquisa. Enfim, a construção do texto revela que não são apenas falas, observações, constatações estanques, descontextualizadas. A composição feita após levantamento de dados, o confronto de referenciais teóricos, os saberes e fazeres, foram tramados, tecidos, dando visibilidade ao que poderia ser previsível e ao imprevisível.

#### 2.5.1 Ferramentas ou técnicas procedimentais

Através da prática de realizar entrevistas, já referida no capítulo anterior inferi que vários dados eram comuns nas falas dos professores, ou seja, expressavam representações da realidade de maneira muito semelhante. Partindo dessa premissa encontro referencial sobre a entrevista em Delval (2002, p.70) que afirma que:

...a utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações.

A entrevista constituiu-se, portanto, no principal instrumento para a coleta dos dados individualizados sobre o objeto de pesquisa, sendo complementada através da observação construída ao longo da prática docente e, atualmente, da gestão escolar. A opção pela entrevista semi-estruturada surgiu por possibilitar, conforme Bogdan (1999, p.135) “a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Realizando uma aproximação entre os autores, Delval (2002, p.98) também preconiza essa possibilidade ao afirmar que “embora o método clínico seja um procedimento de entrevista aberta, é útil dispor de um núcleo de perguntas que se refiram aos aspectos fundamentais de nossa pesquisa”.

Dessa forma, organizei minha entrevista tendo como questões básicas, as seguintes perguntas:

1. O que é planejar?
2. O que faz parte do planejamento?
3. Qual o significado de planejar?
4. Que conceitos estão presentes no planejamento?
5. Que relações há entre planejar e transformar? Por quê?
6. Você acredita que eu planejo (enquanto gestora)?

A partir desse roteiro, constitui, com as respostas dos entrevistados, o universo de elementos para análise do meu objeto de pesquisa, tendo presente a complexidade inerente à reflexão e os limites impostos por minhas reflexões. No entanto, vejo nisso não um impeditivo de composição

e sim um desafio que me remeterá à conquista da transformação que defendo.

### 2.5.2 Leitura e interpretação: constatações e inferências

A leitura e a interpretação dos dados coletados, ao longo do processo investigativo, seja através das entrevistas, da análise do discurso, das observações, das teorias e práticas foram fundamentadas com rigor epistemológico, tendo ciência de que, conforme Kincheloe (2007, p.17) “a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa”. A organização das entrevistas, dos registros de observações, dos dados coletados, do registro das ações, das coordenações de ações que executo tanto na docência quanto na gestão serviram para criar os protocolos da pesquisa. Os registros das observações e ações, não foram objeto de transcrição literal para o contexto da pesquisa, apenas são utilizados como elemento orientador no auxílio da análise das entrevistas.

A interpretação das entrevistas passou, num primeiro momento, pelo Método Clínico que, segundo Carraher (1983, p.36) “não se faz por uma contagem de acertos e erros, mas, com o objetivo de encontrar uma explicação que englobe todas as respostas dadas pelo sujeito, certas ou erradas”. As entrevistas foram registradas através do uso de um gravador digital e, posteriormente, foram transcritas possibilitando a reconstrução de cada uma delas, relembando as falas e as expressões dos entrevistados.

No projeto inicial de pesquisa havia listado apenas três grupos de categorias, tendo algumas subcategorias, mas durante o processo interpretativo foi necessário reformulá-las para incluir novas categorias, permitindo ampliar a abrangência da pesquisa. A necessidade decorreu da incidência de novos dados que, inesperados, solicitavam a existência de uma nova categoria que contemplasse a vertente encontrada nas falas dos entrevistados. Afirma Delval que (2002, p.170):

...temos de ir elaborando e perfilando novas categorias de análise mediante o procedimento de compará-las entre si, examinar sua



clareza e coerência e voltar aos dados para comprovar o que os explicam bem e que se aplicam a todos os sujeitos.

Dentro do critério do método clínico de que as categorizações devem privilegiar o maior número de detalhes possíveis para que se enquadrem as respostas, foram criadas as categorias visando analisar o que há em comum nos dados obtidos e estabelecer relações desde as mais simples até as mais complexas.

Dessa forma, trago as categorias antecipadas por ocasião da proposta apresentada no projeto inicial e, a seguir, as reformulações empreendidas ao longo do processo de análise das respostas obtidas nas entrevistas:

1. O planejamento não é considerado relevante.
  - Considera-se que é uma mera exigência burocrática.
  - Deveria ser função exclusiva da coordenação pedagógica.
  - Planejar é desnecessário, pois tanto o livro didático como o Plano Curricular já estabelecem os conteúdos que devem ser “transmitidos”.
2. A relevância do planejamento manifesta-se através de conflitos.
  - Medo de se afastar do planejamento.
  - Consciência do distanciamento entre o que foi planejado e os resultados.
  - Não gerenciamento da efetivação do que foi planejado e incapacidade de aproveitar os rumos inesperados definidos pela interação, ou não, com a turma.
  - Estabelecimento de vínculos tênues entre planejar e transformar.
3. Planejamento é considerado, na ação do professor, necessário e relevante.
  - O planejamento parte de uma leitura e análise da realidade na qual está inserido.
  - O docente planeja de forma a definir seus objetivos e a acolher as propostas do grupo, cooperando nas trocas interindividuais,

partindo para uma possibilidade de interdisciplinaridade, no seu universo de trabalho.

- Assume o planejamento como possibilidade de participar, problematizando a construção da aprendizagem, de forma autônoma, criativa e transformadora.

A hipótese era a de que essas categorias possibilitariam, após a análise de cada resposta, a classificação dos dados obtidos. De fato, elas foram de fundamental importância. No entanto, como já afirmei anteriormente, ao longo do mapeamento de todos os trajetos percorridos, de todos os diálogos empreendidos elas foram se apresentando como insuficientes, fato esse que exigiu que as reestruturasse, compondo, assim, as categorias conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. O planejamento não é considerado relevante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar é desnecessário, pois tanto o livro didático como o Plano Curricular já estabelecem os conteúdos que devem ser “transmitidos”.</li> </ul>
2. O planejamento é considerado uma questão tecnicista ou normativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera-se que é uma mera exigência burocrática.</li> <li>• Deveria ser função exclusiva da coordenação pedagógica.</li> <li>• Considera-se, desde a formação inicial – graduação - como sendo necessária para a execução dos conteúdos programáticos.</li> <li>• Acredita que ocorre transformação ao atingir o que havia sido determinado pela ação técnica.</li> </ul>

<p>3. A relevância do planejamento manifesta-se através de conflitos ou por sua funcionalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medo de se afastar do planejamento.</li> <li>• Consciência do distanciamento entre o que foi planejado e os resultados.</li> <li>• Não gerenciamento da efetivação do que foi planejado e incapacidade de aproveitar os rumos inesperados definidos pela interação, ou não, com a turma.</li> <li>• Estabelecimento de vínculos tênues entre planejar e transformar.</li> </ul>
<p>4. Planejamento é considerado, na ação do professor, necessário, relevante, dialógico, e participativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O planejamento parte de uma leitura e análise da realidade na qual está inserido.</li> <li>• O docente planeja de forma a definir seus objetivos e a acolher as propostas do grupo, cooperando nas trocas interindividuais, partindo para uma possibilidade de interdisciplinaridade, no seu universo de trabalho.</li> <li>• Assume o planejamento como possibilidade de participar, problematizando a construção da aprendizagem, de forma autônoma, criativa e transformadora.</li> </ul>

### 3. CONEXÕES CONCEITUAIS

No Dicionário Terminológico de Jean Piaget (1978, p.57), encontra-se a definição de que “um conceito é a compreensão da significação de um termo”. Empregá-lo é, “precisamente, de acordo com Bachelard (2004, p.31), fazê-lo intervir numa experiência nova”. E, para Piaget, segundo Ramozzi-Chiarotino (1988, p.4), “não há conhecimento sem conceitos”. A conceituação, conforme Becker (1997, p.106), “melhora a capacidade de previsão da ação e possibilita a confecção de um plano, para imediata utilização, frente a determinada situação”.

Trabalhar com conceito possibilitou tramar o referencial, criar uma interdependência do sentido e da essência desta investigação. A revisão conceitual de termos como planejar, planejamento, transformação e outros – que não necessariamente estarão nesse capítulo – foi relevante para consolidar a base da pesquisa.

#### 3.1 PLANEJAR E PLANEJAMENTO: SIGNIFICADOS

Planejamento é palavra integrada no jargão pedagógico: planejamento educacional, planejamento das aulas, planejamento de conteúdos, planejamento pedagógico etc. Planejamento deriva de planejar e, segundo o Dicionário Aurélio (2008, p.635), planejar é “tencionar, projetar, elaborar um plano”.

Conforme o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), planejamento é uma palavra relativamente nova, pois data do século XX, é substantivo masculino e significa ato ou efeito de planejar; serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; planificação; determinação de um conjunto de procedimentos, de ações (por uma empresa, um órgão do governo etc.), visando à realização de determinado projeto; destaque esses significados, entre outros tantos. Planejamento enquanto objeto dessa pesquisa está voltado para o significado que o professor

atribui à ação de planejar e ao planejamento no cotidiano escolar. Significado que, no contexto dessa pesquisa, está de acordo com Houaiss (2009) como sendo a face do signo linguístico que corresponde ao *conceito*; conteúdo.

### 3.2 PLANEJAMENTO: CONCEITOS ATRAVÉS DOS CONTEXTOS E DOS TEXTOS

O entendimento de que não há apenas uma forma de planejar, que existem diferentes teorias e práticas de elaborar e executar um planejamento, que há múltiplas dimensões (assunto, estratégias, prazos, complexidade, etc.) me levou a realizar uma revisão bibliográfica. As obras que tratam de planejamento realizam – quase sempre – uma vasta sequência de definições para que o leitor possa acompanhar a construção das linhas teóricas. Não creio ser possível evadir totalmente desse contexto porque correria o risco de retirar a consistência dos alicerces da investigação, mas não tenho a pretensão de aprofundar nesses caminhos porque o objetivo está voltado para escutar o que o professor tem a dizer sobre essa questão.

Registro algumas definições de planejamento tendo ciência de que passam pela perspectiva e visão de mundo de quem o conceitua. Partindo desses diferentes conceitos procuro realizar a conectividade com conceitos de transformação deixando espaço para, se necessário, novos conceitos que se façam presentes através das investigações.

Em nosso país, o planejamento da educação, segundo Veiga-Neto (2001, p.34), “tem sido entendido tanto numa acepção macro – em nível sistêmico, governamental, etc. quanto na acepção micro – em nível escolar ou mesmo de sala de aula”. O próprio Veiga-Neto explica que cada uma dessas acepções, macro e micro, está subdividida em duas vertentes. Na macro, encontra-se “a vertente governamental e a acadêmica”. O foco da presente pesquisa está voltado para o segmento docente e da gestão, que se enquadram dentro de uma dimensão micro do planejamento que, segundo o autor, está composta pela “vertente tecnicista e a vertente participativa ou crítica” (p.34)

Seguindo a concepção de que existem macro e micro planejamento educacional cabe estabelecer, antes de tudo, uma conceituação para planejamento educacional. Existe o planejamento educacional tradicional que constitui, de acordo com Parente (2003, p.16) “um processo técnico de formulação e avaliação de políticas públicas”. Esse tipo de planejamento visa dar respostas, segundo o referido autor, a questionamentos tais como o quê ensinar, quando, para quem ensinar etc.

Um modelo que visa atender a ação determinada pelos objetivos está conceituado por Turra (1975, p.13) que afirma ser “processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos.” Em outro contexto, o modelo tecnocrático de planejamento educacional, segundo Gandin (1984, p.12) “se caracteriza por colocar a decisão nas mãos dos “técnicos” e/ou dos “políticos”.”

Outra concepção de planejamento educacional é o planejamento estratégico, com elementos voltados para uma visão global e de desempenho em longo prazo. Conforme Parente (2003, p.63), nessa concepção, planejamento “é entendido como processo de mobilização dos meios para a realização da missão setorial ou organizacional”. A rede de ensino privada possui um número significativo de escolas que optaram pelo planejamento estratégico e de Instituições do Ensino Superior que também incorporaram esse conceito nas suas administrações.

Também encontramos, no universo educacional, a opção pelo planejamento participativo. O planejamento participativo, segundo Vasconcellos (2000, p.31):

é fruto da resistência e da percepção de grupos de educadores que se recusaram a fazer tal reprodução do sistema, e foram buscar alternativas de fazer educação e, portanto, de planejá-la. O saber deixa de ser considerado como propriedade de “especialistas”, passando-se a valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática da mudança.

O planejamento participativo fundamenta, segundo Gandin (1984, p.13) “sua ação na crença de que o melhor para as pessoas é aquilo que essas mesmas pessoas decidiram em seus grupos”. Esse é o tipo de planejamento

que privilegia espaço para o docente sair da solidão do seu fazer, procurando com seus pares as possibilidades de trocas, de diálogo, de interação, de interdisciplinaridade.

Dentre outras tantas manifestações conceituais de planejamento é relevante destacar uma proposta de planejamento embasada na dialética e dialogicidade de Paulo Freire, o planejamento dialógico. De acordo com Padilha (2007, p.25):

Procuramos dar novo sentido à atividade de planejar quando afirmamos que esse processo deve ser dialógico. Queremos reconhecer que a razão é inseparável da emoção quando dizemos que é necessário organizar as prioridades e as ações escolares e educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras, que nos permitam desvelar a realidade e revelar a nossa pronúncia, garantir a nossa voz...[.] O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de resistência e representa uma alternativa ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares.

Uma sociedade ao por em prática um planejamento educacional, coloca em jogo questões econômicas, políticas, culturais, filosóficas, éticas de acordo com a sua atualidade que, segundo Freire (2001, p.25), “é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no “ontem” do processo”. Os profissionais da educação sabem muito bem o que isso significa, pois historicamente passam, a cada troca de governo, por mudanças, reformas, novos planejamentos educacionais, sendo que em determinadas situações são preservados aspectos das antigas administrações, porém em outras acontece a desconstrução total.

Não basta importar modelos de planejamento que deram certo em outras sociedades. O planejamento educacional para cumprir com sua função deve partir de uma leitura da realidade social, conforme Freire (2001, p.10):

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade que se aplica.

“Quem planeja mesmo”, diz Ferreira (1981, p.25), “é quem faz”, contudo, nem sempre isso corresponde à realidade na educação. Nos últimos anos, em certos estados do Brasil, entre eles o Rio Grande do Sul, por uma visão política educacional neoliberal, há uma tendência de introduzir nas escolas planejamentos prontos, fazendo com que os professores se transformem em meros executores de métodos educacionais com ações técnicas, frias e descontextualizadas. Atualmente, os planejamentos educacionais, que visam incrementar a qualidade da educação através dos índices<sup>5</sup> de avaliação da aprendizagem e do desempenho escolar, investem em métodos tradicionais ou nos métodos ditos pós-piagetianos, que chegam como salvadores da escola e do sistema de ensino. Amparados por decisões governamentais esses métodos são implementados, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, com a utilização desses métodos, está havendo uma desconsideração da autonomia institucional das escolas públicas e um desrespeito, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96, na qual está previsto, no seu art.13, II, que o docente deverá “elaborar e cumprir plano de trabalho”, ou seja, não está previsto apenas a execução, mas sim a elaboração. Esta questão é mencionada por Hargreaves (2004, p.18) ao dizer que, “as escolas e os professores têm sido espremidos na visão estreita dos resultados das provas, das metas do desempenho e das listas de classificação segundo os resultados dos seus alunos [...]”.

Ao efetuarmos, de forma crítica, a leitura da realidade, conhecendo as normativas que incidem no sistema educacional do nosso país, nas questões regionais, cabe aqui visitar alguns conceitos sobre planejamento que estão voltados, mais especificamente, para o *fazer* do gestor, do docente e do discente. Destacar a presença do discente no processo ainda não é uma

---

<sup>5</sup> Ilustrando a questão sobre os índices: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que avalia o desempenho educacional e traça as políticas governamentais, para o país; em nível estadual, o SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul), criado em 2007, para coletar dados sobre as escolas gaúchas, avaliando esse desempenho através de provas de Português e Matemática, nas turmas de 2ª e 5ª série, do Ensino Fundamental de 8 anos; 3º ano e 6º ano, do Ensino Fundamental de 9 anos, no Ensino Médio, apenas o 1º ano.



prática usual, mas deverá ir assumindo o seu lugar nesse pensar o processo de aprendizagem, de construção de conhecimento.

Elaborar planejamento ou planos de trabalho pressupõe organizar e construir. Como se parte para uma ação desse porte? No meu caso, penso que refletindo, planejando, oportunizando como gestora que o professor possa, democraticamente, ter esse espaço e optar pela pluralidade de métodos no seu fazer docente. Assim, para referendar a minha posição, fazendo ressalvas para a expressão “quando lhes concedermos”, pois creio que isso deva ser uma conquista dos docentes e não uma “doação” de quem exerce gestão, trago as palavras de Tardiff (2005, p.243):

os professores só serão reconhecidos como sujeitos de conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. [...] A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

Ao mergulhar nas concepções que se aproximam do fazer pedagógico na escola, busco situar o planejamento como conceito que possui palavras que, como em tantos outros vocábulos, são invariantes. Antecipação e ação são as primeiras palavras que alinhavam a conceituação do planejamento, na perspectiva, por mim assumida. “Planejamento combina com antecipação”, diz Macedo (2005, p.86) sendo que:

Antecipar é fazer regulações no presente que orientem um percurso de trabalho, que dêem uma direção ao que queremos ver realizado. Antecipar é trabalhar, no presente, tendo um foco que favoreça uma transformação querida. Antecipar é agir com vontade, ou seja, valorizar ações sobre coisas ainda fracas, não constituídas, e que demandam todos os nossos cuidados.

O planejar é algo pensado para mudar, para se constituir num fazer novo e desafiador. Vasconcellos (1995, p.35) diz que:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal.

Estudar, reinventar a sala de aula, criar, brincar, aprender implica em planejar. Planejar é reflexão e ação do sujeito em lugares e tempos nos quais

está inserido, mesmo que seja um planejar transitório ele tem a historicidade da sua individualidade. Há sempre o que planejar enquanto existir sujeito do conhecimento. Planejar, segundo Gandin (1995, p.18):

Todas as definições que incluo – elas serão muito mais provavelmente – têm em comum, pontos essenciais, sem o que não se pode falar em planejamento.

- a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida.
- b) Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo)
- c) Planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade. (ELAP)
- d) Planejar é agir racionalmente.
- e) Planejar é dar clareza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo).
- f) Planejar é explicitar os fundamentos da ação do grupo.
- g) Planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação.
- h) Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal.
- i) Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante).

O que muitas vezes é questionado pelos docentes é a formatação do planejar, por ser muito burocrático, procrastinando a ação. O que é para ser um momento de interação, criatividade, autonomia, ousadia de construção de novos caminhos no ambiente escolar, se constitui – muitas vezes – num momento de aborrecimento. Num determinado período, Vasconcellos (2000, p.30) afirma que:

Planejar passou a significar preencher formulários com objetivos educacionais gerais, objetivos instrucionais operacionalizados, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação de acordo com objetivos, etc.

Existem inúmeros fatores para serem adicionados nesse contexto, fatores como a desvalorização do saber docente; desgaste da profissão; políticas educacionais, entre outros. Afirma Meirieu (2005, p.130):

Sem um modelo, por mais rústico que seja, todo o profissional é cego. Ele tateia de maneira empírica sem ter a menor visão de conjunto daquilo que ele faz, nem a menor chance de atingir os objetivos que se fixou. Isso é evidente tanto para o artesão, o engenheiro, o agricultor, o cirurgião quanto para o professor.

O importante é que exista um planejamento, que permita aos docentes assumirem a elaboração, juntamente com gestores e educandos, de forma flexível e que seja, conforme Collares (2004, p.105) “algo em constante

formulação, em que o registro-síntese do que foi feito é mais relevante do que sua predefinição desde início.”

### 3.3 TRANSFORMAÇÃO

Outro vocábulo muito empregado no dia a dia da escola, com as mais variadas conotações, é transformação. A palavra transformação tem, aqui, o caráter de sair do lugar em que se encontra, porém criando e deixando marcas. Assim, transformação tem um significado de alterar o fazer do homem e, neste caso, do fazer docente. Afirmar, conforme Freire (2003, p.38), que o “destino do homem deve ser criar e transformar o mundo sendo sujeito dessa ação” será uma das acepções adotadas no decorrer da investigação.

A transformação pode ser vista sob dois enfoques: um histórico-social e outro epistemológico. O enfoque histórico-social territorializa a ação de transformar, desafiando o viver com coerência, o romper com situações que aviltem o ser humano, o lutar pela democratização da sociedade e pela possibilidade de reinvenção da realidade, da criatividade como necessidade de seres que sonham com uma realidade dialógica.

Os professores como pessoas que utilizam saberes das suas áreas de formação, ou seja, pertencentes ao fazer profissional para o qual estudaram devem compreender, como defende Tardiff (2005, p.237) que:

A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Historicamente, “como sujeito de sua ação”, de acordo com Freire (2003, p.38) “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo”. A escola deve estar aberta para a construção de um novo tempo pedagógico, no qual os docentes tenham maior autonomia no seu fazer, que se assumam como autores e não sejam meros executores.

“As ações que transformam o mundo”, segundo Becker (2003, p.19) “são correlativas às ações que transformam o sujeito”. Dentro desse contexto, no qual as ações são decisivas, por transformar o sujeito e o mundo, o ato de planejar é uma ação importante para os desígnios de cada sala de aula, de

cada escola e da comunidade como um todo. O professor, em sala de aula, refletindo sobre a sua ação de planejar poderá se apropriar, de forma epistemológica, social e política, dos significados, dados e construídos, assim como das questões conceituais dessa ação. Transformar, aqui, representa também ruptura das ações imobilizadoras, ou seja, desafiar os sistemas que engessam as possibilidades de construção de conhecimento, correr o risco dos equívocos e dos acertos no agir autônomo, estender a mão, cooperar e buscar parceiros na jornada.

### 3.4 O CAMINHO DA COMPREENSÃO DO FAZER

Cabe aqui explicar que compreendo *fazer* conforme Piaget (1978, p.176): “fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos”. Exemplificando, diria que o docente, ao desenvolver um exercício, tem ciência do que está fazendo e dos objetivos que está pretendendo atingir.

O sistema educacional dificilmente prevê ou proporciona tempo para *compreender*, ou seja, tempo para depois do agir, refletir sobre as nossas ações para que possamos, posteriormente, saber justificar, explicando os porquês e realizar as conexões necessárias para tornar a agir. Outras vezes são proporcionados momentos, remunerados, para reuniões pedagógicas, mas nem sempre o professor pode participar visto que os horários não são compatíveis com sua jornada de trabalho. Segundo Hargreaves (2004, p.123), “quando o tempo dos professores lhes é roubado, uma das coisas mais preciosas que se perdem são os períodos para aprender e pensar.”

O fazer do professor é o ensinar e o aprender. Ensinar conforme Fullan e Hargreaves (2000, p.20), “há muito tempo, é conhecido como “uma profissão solitária”, sempre em termos pejorativos”, pensamento esse que interfere na ação docente e, conseqüentemente, no ato de planejar. Aprender segundo Collares (2003, p.37) “está implícito no confronto de ideias, na contradição e na incoerência que a troca com o meio permite estabelecer.”

Algumas vezes, o professor não interage com seus pares, assumindo o seu fazer como algo que diz respeito apenas a sua disciplina, a sua ação dentro das quatro paredes da sala de aula. Outras vezes, não interage por insegurança, ou mesmo, por não saber se deve, ou não, realizar trocas com seus colegas. No entanto, a participação interativa se torna necessária no ato de planejar ou de definir o planejamento tendo como referência o ensinar como algo que se estabelece nas relações de reciprocidade.

O professor necessita sair, ir ao encontro do seu colega, dialogar, saber decidir, estabelecer uma rede de comunicação com os outros professores e alunos. O tomar parte nas atividades referentes à profissão, o lutar para que direitos sejam garantidos, comprometendo-se com rigorosidade no fazer pedagógico são ações relevantes para todos docentes. Conforme Becker (2003, p.35):

O sujeito epistêmico constitui-se pela sua própria ação. Ele age sobre o meio buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos. Essa ação transforma o meio. Ao transformar o meio, buscando assimilá-lo em vista das suas necessidades, o sujeito é confrontado pelas resistências do meio.

Portanto, o professor, como sujeito epistêmico, se constitui pela sua própria ação docente.

#### 4. DAS ENTREVISTAS À AVENTURA DAS ANÁLISES

Ilustro o início deste capítulo com uma cena que tenho guardada em minha memória, há mais de vinte anos, e que tenho vivenciado ao iniciar o ano letivo. As escolas são as mais variadas, particular ou pública. A chegada dos colegas, as vozes que se misturam com os risos e os sons de cadeiras que são movimentadas para que professores sentem ao redor de uma mesa, ou individualmente. É hora de planejar. Alguns compartilham histórias das férias, outros desejam entrar direto no trabalho, ou seja, no planejamento das aulas, do ano letivo. Entra ano e sai ano esse contexto se altera muito pouco. Talvez uma palestra ou quem saiba uma jornada, mas sempre está reservado o espaço para o planejamento.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores e participam desses momentos de alegria pelo reencontro, de retomada dos trabalhos. Partindo da minha experiência como professora, poucos momentos são vivenciados com tanta descontração e alegria, pois, ao estarmos no ambiente escolar, há muito *fazer*. Somos premiados pelas atribuições da nossa profissão: estudar, planejar, avaliar, formação contínua, entre outras tantas tarefas.

Antes de tudo, como gestora, ao convidá-los, sempre busquei criar um espaço dialógico, explicando que meu objetivo era de entrevistá-los, individualmente, e que as suas vivências e a prática docente eram relevantes. Após a conversa inicial, entregava o termo de consentimento e explicava como seria utilizada a coleta dos dados recolhidos através da entrevista. Logo, curiosos, perguntavam:

- Qual é o tema da entrevista?

Respondia:

- Gostaria de conversar contigo, fazer algumas perguntas sobre o significado de planejamento para ti.

Quase todos não conseguiam esconder uma reação incrédula ou de espanto como se eu tivesse perdido o juízo. Outros, ainda, deixaram transparecer, na expressão facial, um misto de piedade, horror e espanto.

Lembro que alguém chegou a dizer: *Planejamento!?! Meus pêsames!*<sup>6</sup> O que levaria professores a se expressarem sobre o tema da pesquisa dessa maneira? Afinal, vivemos numa sociedade em que o planejamento é normativo em todas as áreas de atuação humana.

Todas essas manifestações vieram a consolidar a ideia de que o problema escolhido realmente merecia ser objeto de investigação. Após passar o momento do impacto sobre o tema, alguns perguntaram se eu queria respostas técnicas, como nos livros da faculdade ou se estava pesquisando para ver se os professores sabiam o que era planejamento. Respondi que não, pois se fosse para isso bastaria pegar livros. Quanto à outra questão, acreditava que se todos estavam com sua formação inicial completa, já deveriam ter passado pelas avaliações das Instituições de Ensino Superior. Ao iniciar era fácil constatar que havia conseguido atingir o objetivo, pois estavam calmos, tranquilos, para falar das suas ações e reflexões respondendo a entrevista.

Esse foi o contexto criado para o processo das entrevistas. A rede começava a ser tecida. Os primeiros vínculos foram estabelecidos ao abrir um processo de comunicação e ao criar um laço ético para a relação dialógica que, segundo Freire (2006, p.80), é “indispensável ao conhecimento”. O texto, a partir das análises, passa a desvelar os matizes, as peculiaridades dessa caminhada, tanto individual quanto coletiva e as inferências que dela decorreram.

Planejar é inerente ao ser humano, pois desde o despertar é compelido a pensar, estabelecer e optar por executar, ou não, as ações sobre as quais traçou objetivo. Nós, seres humanos, não nos esquivamos de planejar, porém segundo Menegolla e Sant’anna (1993, p.16) o que nós “podemos é evadir do ato de executar”.

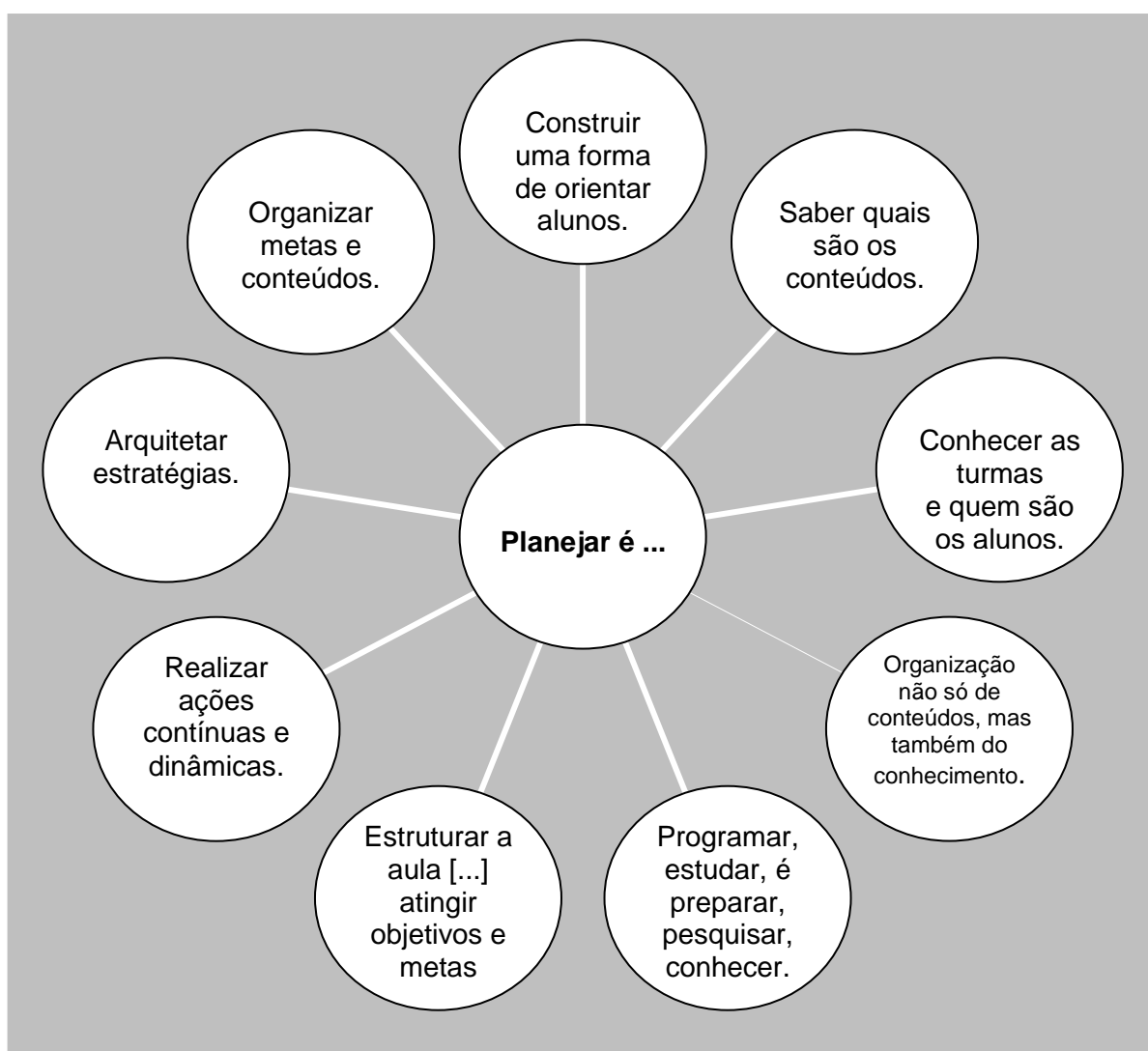
#### 4.1 PERGUNTAS E RESPOSTAS: O MOVIMENTO DA ANÁLISE

Um ir e vir nas leituras e interpretações das entrevistas criou um processo diferenciado na abordagem da sequência das perguntas tendo como

---

<sup>6</sup> Grifo da autora.

objetivo entrelaçar os dados, observar detalhes e alicerçar futuras inferências. A primeira pergunta era ampla e não delimitava os enfoques das respostas. O que é planejar? Quase todos os participantes versaram sobre o ato de planejar relacionando-o com a sua atuação profissional. A definição de planejar foi com base na empiria, os entrevistados recorreram à utilização de expressões baseadas na experiência, no senso comum ou em palavras-chaves do jargão escolar. O uso do diagrama (quadro 2), apresentado a seguir, possibilitou visualizar o que é planejar, para os entrevistados, evitando quantificar, mas agrupando por analogia.



Quadro 2



Os professores, ao responderem, usaram expressões que antecipavam uma ação, como “organizar metas e conteúdos; estruturar a aula; conhecer as turmas e quem são os alunos; construir uma forma de orientar alunos”, entre outras, demonstrando a preocupação em viabilizar possibilidades que atendessem a sua prática docente. Partindo da leitura das respostas surge a primeira proposição, ou seja, o professor conhece teoria. Ele sabe o que é planejar, talvez não saiba expressar com o vocabulário técnico de um especialista em educação, mas desafiado, parafraseando Freire, “ao tomar distância” da sua prática, responde com a teoria mesmo que mantendo a interdependência com a prática.

No diagrama é possível constatar que os elementos citados pelos entrevistados constam nos referenciais teóricos, a diferença é o uso constante de palavras da prática cotidiana. O docente, segundo Collares (2007, p.76) “define e é definido pelas interações que estabelece em seu fazer cotidiano”.

Responder o que faz parte do planejamento trouxe para o cenário algumas dúvidas e elementos que tinham sido constatados na primeira pergunta. O conhecimento relacionado com a teoria e a prática foi destacado como sendo um dos elementos do planejamento. A entrevistada nº 12, professora que está exercendo a docência há pouco tempo, argumentou que o que faz parte e é relevante, no planejamento, para ela é:

O conjunto de conhecimentos, tanto na parte que se refere à prática como tudo que se refere ao teórico, é fundamental para um planejamento. (...) à análise dos possíveis resultados e principalmente ao conhecimento do grupo a quem se destina o planejamento, pois o que serve para alguns pode ser ineficaz a outros.

No enfoque epistemológico construtivista, o conhecimento de acordo com Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p.17) “deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido”. A prática e a teoria são necessárias para que o professor possa exercer sua docência, isto é, há uma interdependência entre sujeito e objeto para que possa realmente se dar o conhecimento. Delval (2007, p.125) afirma que:

...cada sujeito tem que realizar um trabalho pessoal de elaboração e reelaboração dos seus próprios conhecimentos. [...] Os conhecimentos são produzidos pelos indivíduos e estão acumulados naquilo que se pode chamar a mente dos indivíduos, mas são constituídos nas trocas com os outros e se aperfeiçoam na relação com os demais, no processo de compartilhá-los e confrontá-los com o que pensam ou sabem fazer os outros.

Sendo, portanto, fator decisivo para o professor, dentro do processo do planejamento partir para propostas que lhe permitam realizar trocas, compartilhar com seus pares, um caminho poderia ser a interdisciplinaridade.

Na quarta pergunta – deixo a terceira para o final – os professores elencaram diversos conceitos que consideram que estão presentes no planejamento como: organização, interação, avaliação, autonomia, competências, conhecimento, ordem, habilidades, cronograma/tempo, integração, participação, globalização, aprendizagem, investigação, estratégia, meta, recursos e transformação. Ao ler, reler o que haviam falado constatei que basearam suas respostas nas experiências do próprio fazer. Enquanto pesquisadora, mas também docente/gestora sinto necessidade de compartilhar essa reflexão, pois traz em si contextualização das relações do saber da teoria e da prática.

Escolhi aleatoriamente uma entrevista para trazer como elemento sobre os saberes teóricos do professor da Educação Básica. O professor nº 9 completou sua graduação há aproximadamente três anos. Ao parar e pensar o que iria falar lembrou seu trabalho e respondeu sobre os conceitos da seguinte maneira:

Seria então, primeiro organização, não é, que envolve o planejamento. Depois é cronograma, não é tu ter ciência do tempo que tu vais necessitar para exercitar, para colocar em prática esse teu planejamento e... Didática também eu acho planejamento ele envolve essa parte didática, não é, pedagógica.

O objetivo, aqui, não é avaliar critérios acadêmicos ou concepções que constam nos livros. Caracterizar o participante da pesquisa para que possa construir, no imaginário de quem acompanha a investigação, a figura do sujeito que se compromete com sua profissão, com o seu fazer e em refletir sobre o que fez. Não descaracterizo a importância do conhecimento teórico, mas

também não desvalorizo o fazer, a prática, do professor. Segundo Tardiff (2005, p.234):

...o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Acompanhando as ideias do autor – de que o professor é um sujeito que desenvolve e possui sempre teorias e conhecimentos da própria ação - e através da análise dos dados coletados é possível depreender que alguns elementos se tornam recorrentes, como teoria e prática. Conforme Freire (2005, p106):

A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam.

Retomando o contexto das entrevistas, apresento a sexta pergunta para continuar entrelaçando os fios dessa investigação. Essas perguntas exigiam uma reflexão para conceituação dos elementos propostos. As perguntas de número três e cinco estabeleciam outro nível de reflexão, pois tratavam de verificar o significado de planejamento e estabelecer relações, inferências, entre planejar e transformação.

A última pergunta indagava se eles acreditavam que eu, enquanto gestora, planejava, pois quase todos conhecem o meu local de trabalho e a função que exerço. Expliquei que a pergunta não era para verificar se era bom ou mau o trabalho, mas sim para saber se conseguiam constatar a existência de planejamento e como eles percebiam isso, ou seja, através de que ações eles poderiam afirmar ou negar que havia planejamento. Cabe aqui registrar que esse foi um momento em que alguns demonstraram surpresa, outros realizaram uma pequena parada, como que buscando dados para responder. Todos identificaram que havia planejamento. A professora nº 10 expressou-se da seguinte maneira:

Sim, mas acho que é um planejamento diferente do nosso. Acho que é mais complicado ter de planejar pedagógico, financeiro, arrumações

de prédios e conversar e dar conta do interesse de todo pessoal. [...] Dá para ver que há planejamento pela organização das reuniões e pelos objetivos traçados com o grupo.

A professora sinalizou que existe planejamento e que há diferença entre o planejamento do gestor e o do professor. Dentro de determinados parâmetros existe uma diversidade na ação do gestor de planejar, pois abrange contextos diferenciados. O ato de pensar, de planejar a escola não é só um ato administrativo, econômico ou só pedagógico, mas a totalidade de funções que desafiadoramente, no dia a dia, instigam o fazer da equipe gestora a transformar as necessidades em possibilidades, e as possibilidades em realizações.

#### 4.2 CATEGORIAS: RITMOS DO FAZER E COMPREENDER DOCENTE

As categorias foram criadas para acompanhar a construção dos docentes entrevistados em relação ao planejamento. O subtítulo aponta para o ritmo do *fazer* e do *compreender*. O ritmo pode ser entendido aqui no sentido piagetiano, que representa o elemento dinâmico da estrutura. A finalidade dessas categorias é observar os diferentes níveis de reflexão sobre planejamento já construídos pelos docentes.

Conforme Lüdke e Andre (1986, p.49), “a categorização, por si mesma, não esgota a análise”. A apresentação das categorias consta de um quadro inicial mostrando o enunciado seguido de um relato sobre as evidências constatadas e as reflexões elaboradas, visando manter o caráter qualitativo, mesmo que existam aspectos quantitativos como os percentuais em cada categoria.

##### Quadro 3 – Primeira categoria e subcategoria

1. O planejamento não é considerado relevante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar é desnecessário, pois tanto o livro didático como o Plano Curricular já estabelecem os conteúdos que devem ser “transmitidos”.</li> </ul>
---	---

Através das análises das entrevistas não foi encontrado nenhum docente que considerasse o planejamento irrelevante. Quanto à proposição da

subcategoria sobre o livro didático cabe ressaltar que foi citado apenas como uma opção e não como eixo norteador dos trabalhos. Portanto, essa categoria não acolheu entrevistados.

#### Quadro 4 – Segunda categoria e subcategorias

<p>2. O planejamento é considerado uma questão tecnicista ou tradicional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera-se que é uma mera exigência burocrática.</li> <li>• Deveria ser função exclusiva da coordenação pedagógica.</li> <li>• Considera-se, desde a formação inicial – graduação - como sendo necessária para a execução dos conteúdos programáticos.</li> <li>• Acredita-se que ocorre transformação ao atingir o que havia sido determinado pela ação técnica.</li> </ul>
---	---

O planejamento tecnicista é constituído de alguém que pensa que é o que domina a parte técnica do planejar e decide pelo grupo. O especialista da área, supervisor ou coordenador pensa, elabora e na sequência espera que o professor execute. Na segunda categoria foram incluídas respostas que se inseriram nas seguintes subcategorias:

- Considera-se, desde a formação inicial – graduação - como sendo necessária para a execução dos conteúdos programáticos.
- Acredita-se que ocorre transformação ao atingir o que havia sido determinado pela ação técnica.

Esses professores manifestaram extrema preocupação com a execução dos conteúdos. A transformação para eles só acontecerá se os alunos alcançarem os conteúdos programáticos previstos no planejamento. Esses docentes condicionam a construção do seu fazer ao cumprimento do planejamento determinado. As análises não constataram respostas positivas para as duas primeiras subcategorias:

- Considera-se que é uma mera exigência burocrática.
- Deveria ser função exclusiva da coordenação pedagógica.

Quadro 5 – Terceira categoria e subcategorias

3. A relevância do planejamento manifesta-se através de conflitos ou por sua funcionalidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medo de se afastar do planejamento.</li> <li>• Consciência do distanciamento entre o que foi planejado e os resultados.</li> <li>• Não gerenciamento da efetivação do que foi planejado e incapacidade de aproveitar os rumos inesperados definidos pela interação, ou não, com a turma.</li> <li>• Estabelecimento de vínculos tênues entre planejar e transformar.</li> </ul>
--	--

A construção dessa categoria apresentou professores que estabelecem vínculos tênues entre planejar e transformar. Entretanto nas seguintes subcategorias não houve a inserção de nenhuma resposta:

- Medo de se afastar do planejamento.
- Consciência do distanciamento entre o que foi planejado e os resultados.
- Não gerenciamento da efetivação do que foi planejado e incapacidade de aproveitar os rumos inesperados definidos pela interação, ou não, com a turma.

Quadro 6 – Quarta categoria e subcategorias

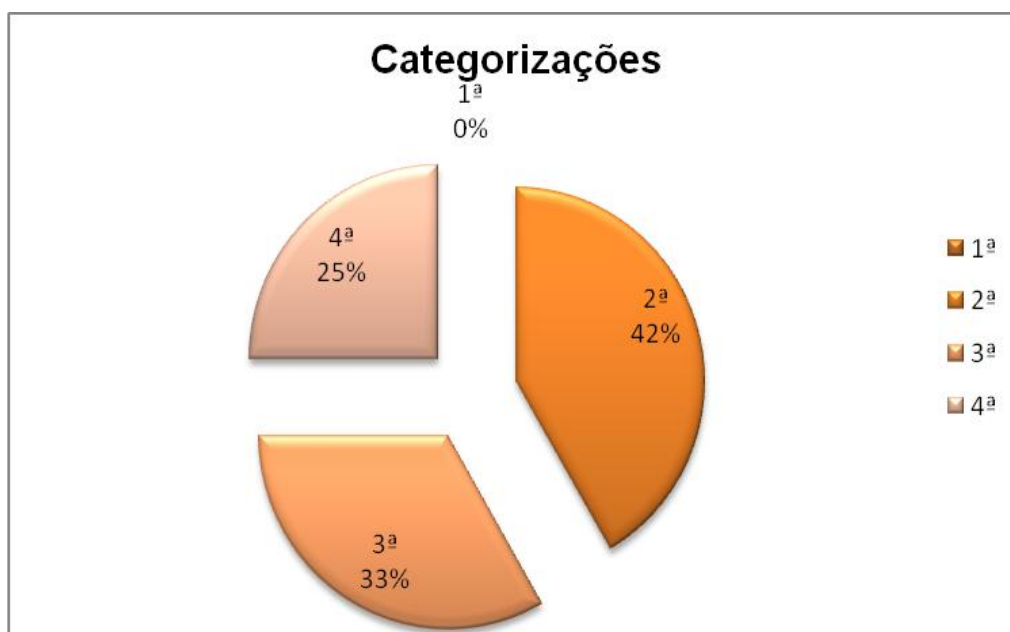
4. Planejamento é considerado, na ação do professor, necessário, relevante, dialógico, e participativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O planejamento parte de uma leitura e análise da realidade na qual está inserido.</li> <li>• O docente planeja de forma a definir seus objetivos e a acolher as propostas do grupo, cooperando nas trocas interindividuais, partindo para uma possibilidade de interdisciplinaridade, no seu universo de trabalho.</li> <li>• Assume o planejamento como possibilidade de participar, problematizando a construção da aprendizagem, de forma autônoma, criativa e transformadora.</li> </ul>
--	---

A quarta categoria, que evidencia a ação participativa do professor no planejamento não recebeu tantas adesões no contexto geral dos entrevistados. Entretanto, nenhuma das subcategorias deixou de ter uma

inclusão, pois foram registradas falas passíveis de ser inseridas nas três subcategorias.

Procurando oportunizar maior conhecimento dos dados será inserido um gráfico (quadro 7) com o percentual obtido por categorização. A primeira categoria atingiu percentual zero, pois, conforme já havia sido explicitado, não se inseriu nenhuma fala, visto que nenhum professor considerou que no seu fazer profissional o planejamento fosse irrelevante. A segunda categoria atingiu um percentual de 42% e representa, na educação, a presença tecnicista. Contextualiza uma geração que foi orientada para executar o que alguns planejaram. A terceira categoria, com 33%, representa uma camada da docência que já andou um pouco no magistério e passa a estabelecer, ainda que frágeis, vínculos com a transformação. Ousam ensaiar sair do lugar comum e pensar em outros caminhos na docência. A última categoria é a que simboliza a caminhada do professor que corre riscos, que, curioso, se move constantemente atrás de trocas, de informações, que busca a parceria do seu colega para um trabalho interdisciplinar. Nessa categoria foram encontrados falas de apenas 25% dos entrevistados.

Quadro 7 - Categorizações



#### 4.3. PLANEJAMENTO E TRANSFORMAÇÃO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Dando continuidade à análise das respostas, ao verificar as relações entre planejar e transformação, foi possível estabelecer uma listagem que sintetiza, por analogia, os dados coletados. Considero pertinente que as falas estejam registradas para melhor contextualizar a interpretação realizada após a leitura das entrevistas.

- A relação entre planejamento e transformação é a de problematizar o conhecimento. Conforme fala da professora nº 01: “Quando tu planejas algo para trabalhar com eles, tu estás planejando algo para desequilibrar, para transformar a ideia inicial que eles têm do assunto”.
- Transformação do próprio planejamento. Afirma a professora nº 03: “Eu faço um planejamento, mas se ao longo do ano eu não conseguir seguir esse planejamento, eu vou ter que transformar ele, adequar, não é.”

O professor nº 04 afirma que:

Nem tudo do que tu planejas se consegue tornar concreto. Então, transformar a ideia ou teu planejamento em realidade é outra coisa. [...] Aparecem oportunidades, tu tens que esquecer o teu planejamento e aproveitar essa ideia e saber transformar, aproveitar aquela oportunidade e transformar aquela aula em conhecimento para os alunos, que seja pertinente para eles.

- Transformação que é pensada através do planejamento. Essa relação foi explicitada pela professora nº 02:

A partir do momento em que tu planejas, tu tens toda uma organização, uma meta, o conhecimento, tu já estás te encaminhando para uma mudança.”

- Por intermédio do planejamento ocorre a transformação do indivíduo que leva à transformação coletiva. O professor nº 06 expos seu pensamento da seguinte maneira:

Com a educação, com a transformação do indivíduo que leve isso para a transformação coletiva, o planejamento é a orientação básica para esse fim.



- Transformação da realidade - das séries - através do planejamento. O professor nº 09 explicou que:

Tu encontras muitas vezes uma realidade diferente, em séries diferentes. Então, tu tens que transformar teu planejamento para a realidade, buscar alternativas, soluções para aqueles problemas, para aquelas soluções, para aquelas questões novas que vão aparecendo. Tu tens que transformar todo o teu planejamento e ir adequando, não fugindo do teu tema principal, mas sempre transformando e buscando alternativas para que tu não deixes fugir do teu objetivo.

- O planejamento pode gerar a transformação da turma e do professor. Segundo a professora nº 10:

O planejamento bem efetivado serve para promover a transformação da turma e do aluno. O aluno quando erra e depois conserta está aprendendo e a gente aprende ao observar o caminho que o aluno fez.

- Através do planejamento ocorre a transformação das ideias. De acordo com a professora nº 11:

A relação existente é que se pode transformar uma ideia a partir de um bom planejamento. Conceitos podem ser revistos e reconstruídos. Esse processo também propicia pensamentos integradores e interdisciplinares no âmbito escolar.

- Através do planejamento se transforma a realidade (sentido macro). Assim se expressou a professora de nº 12:

Planejamento serve como base para a eficiência da ação humana, ele é a ferramenta para a transformação da realidade.”

Os professores estabeleceram relações entre planejamento e transformação, destacando aspectos sociológicos, pedagógicos, filosóficos e da sua própria formação docente. Transformar a realidade; transformação do próprio planejamento; problematizar a construção do conhecimento; através do planejamento transformar as ideias; e, principalmente, a relação de transformação por intermédio do ensinar e aprender, conforme Freire (2000, p.25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nessa caminhada para investigar o significado de planejar para esses professores entrevistados, muitos dados foram coletados através da entrevista, mas também pela observação sendo posteriormente organizados. Ao chegarmos à indagação objetiva foi possível desenhar um quadro sobre o

que pensam sobre o seu fazer pedagógico em relação ao ato de planejar. Significados que expressam uma tendência pedagógica, um espaço de atuação, um tempo de ação e um ritmo de construção da docência. Os significados apontam para uma ênfase processual, uma preocupação com os resultados, alguns com as questões funcionais e outros com o planejamento idealizado, ou seja, aquele que não leva em consideração a realidade. Os significados atribuídos foram:

- Possibilidade de construir algo interessante que atraia aos alunos para o que está trabalhando.
- Ter uma meta, uma organização.
- Traçar estratégias.
- Questão de organização, conteúdo e avaliação.
- Orientação, linha mestra para não perder o raciocínio.
- Estudar, preparar, buscar, pesquisar.
- Programação – auxilia a usar melhor o tempo e atingir melhores resultados.
- Segurança para passar os conteúdos.
- Facilitador de vivências em sala de aula.
- Ordenação de forma contínua de uma ideia que se tenha sobre determinado assunto.
- Significa o ponto de partida para conquistar um objetivo com sucesso.

Ao transcrever as entrevistas realizei uma primeira leitura. Nisso, foi-me possível verificar que havia significados que se aproximavam, outros que eram iguais (organização). Alguns eram rígidos e outros mais flexíveis. Nesse contexto inicial era possível depreender a metodologia empregada, assim como as concepções educacionais que estavam presentes. Várias leituras foram necessárias para realizar a interpretação das categorias e subcategorias, alicerçando um diálogo entre os dados, o referencial para posterior categorização das respostas.

Entre a análise e a categorização houve um processo que exigiu muita atenção, filtrar detalhes e recorrer às observações realizadas nas entrevistas. Às vezes a fala de um professor se enquadrava numa determinada categoria, porém em outra resposta ele mudava para uma subcategoria que não pertencia à categoria anterior. O processo foi longo e exigiu que cada resposta fosse cotejada com os conceitos apresentados no capítulo Conexões Conceituais. O fato de já estar habituada a realizar entrevistas com docentes auxiliou muito, pois permitiu ampliar as anotações e registrar alguns detalhes que não eram expressos nas falas, no momento da gravação.

A escolha do referencial sobre planejar e o planejamento teve como embasamento o histórico-antropológico do planejar, mas, principalmente, aspectos epistemológicos possibilitaram escolher conceitos que expressavam concordância com as categorias e subcategorias criadas para o processo investigativo. Optei por apresentar vários conceitos, das mais diversas tendências sobre planejamento, desde o planejamento tradicional, passando pelo estratégico até o participativo, por considerá-los relevantes à contextualização do tema e à consistência das análises.

A análise qualitativa, complexa, exigiu muita leitura, interpretação, compreensão do texto e o confronto com os conceitos. Respostas como “... vou trabalhar os conteúdos. Tem que ter objetivos, objetivo principal...”, e outras falas denotam um referencial voltado para um agir em função de objetivos e questões consideradas procedimentais. O professor acredita no planejamento como necessário, mas desde que esteja voltado para os objetivos estabelecidos para atingir os conteúdos previstos. Caso consiga atingir as metas traçadas nesses objetivos, previamente elaborados por especialistas, reconhece a transformação no seu fazer. Não há preocupação com o diálogo, com a participação, com estratégias, mas com a execução de conteúdos programáticos e cumprir objetivos.

Assim, sucessivamente, foram analisadas as falas, estudados os espaços criados nas categorias e, de forma flexível, foram sendo elencados os diferentes ritmos docentes, relacionados com o planejar, planejamento e transformação, pelos participantes da pesquisa. As análises e categorias estão

postas para auxiliar a compreender não só o pensar e fazer docente, mas também como ponto de reflexão para o planejamento da própria escola.

## CONSIDERAÇÕES PARA UM FUTURO

Não é este um espaço para determinar o futuro, mas sim para abrir janelas ou portas, visualizar possibilidades, sabendo que de uma investigação realizada pode surgir, imediatamente, outra. As possibilidades estão presentes, deixam marcas na hora em que, autonomamente, decido por esse ou por aquele método, pela opção da não-neutralidade, pela interação, pela postura democrática, enfim, por ousar e não recuar, mesmo sabendo dos riscos futuros. O que me atrai sobre as questões do possível encontra uma definição clara em Piaget (1992, p.52):

... o que nos interessa nos problemas do possível não é o seu aspecto dedutível, o que nos levaria simplesmente às questões de generalização já estudadas, mas sim o processo de formação das possibilidades, ou seja, a “abertura” para os novos possíveis que o sujeito descobrirá por si mesmo...

Brandão afirma (2003, p.63) “que o que torna interessante viver uma pesquisa e partilhá-la com outras, é a diferença nelas próprias e entre elas.” A pesquisa procurou compreender o significado de planejamento, assim como quais eram as relações estabelecidas, pelo docente entre planejamento e transformação. As considerações foram tramadas a partir dos dados coletados através de entrevistas com professores de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. Além das entrevistas, a pesquisa foi composta pelas observações e registros profissionais dos docentes que aceitaram fazer parte desse processo. Os registros, aqui citados, foram utilizados como um recurso identificador de características individuais que possibilitaram categorizar com maior clareza o pensar docente.

O diálogo, a escuta, a curiosidade, o respeito, a democracia, a ética, a pesquisa, a ação, a reflexão, a cooperação, a leitura, a interpretação, o afeto, a aventura, os riscos, a construção, a autonomia e outras tantas palavras acompanharam essa caminhada. Todas importantes, relevantes porque não só me acompanharam, mas foram tomando forma e dando conotações para o *fazer* de pesquisadora. Assim, ao realizar esses encaminhamentos, destacarei algumas para abraçar os sujeitos dessa jornada.

A *autonomia*, segundo Freire (2000, p.121), "é processo, é vir a ser." O termo autonomia foi utilizado com esse mote na análise das investigações, pois em nenhum momento os sujeitos foram heterônomos. A autonomia passa pela tomada de decisão, compromisso e responsabilidade com o fazer docente, inclusive quando se manifesta numa entrevista. A autonomia origina ações éticas, cooperativas e dialógicas. A autonomia, segundo Collares (2002, p.88), "promove solidariedade e cooperação essenciais ao estabelecimento do diálogo" e essa foi a atitude dos que participaram das entrevistas, solidários em compartilhar, comigo e com todos que tomarem contato com essa pesquisa, suas reflexões sobre o planejamento e transformação.

Buscando referencial no ideário freiriano digo que não é possível dissociar minha *ação* da minha *reflexão* sobre o mundo em que vivo. Há muitos anos vivo, respiro e transpiro docência, discência, gestão, comunidade escolar. Nesse viver intenso, trouxe a *pesquisa* para fazer parte desse cotidiano, tanto ao abrir as portas da escola para receber pesquisadores como para a escola pesquisar o seu próprio ser e fazer educacional e pedagógico. Escutar os docentes e refletir com e para eles trouxeram novos caminhos. Eles e elas correram riscos, se aventuraram, ousaram participar da investigação, sem medo de exporem suas ideias, suas reflexões.

Por que incidiu essa ou aquela quantidade de respostas numa determinada categoria? Partindo dos significados atribuídos e das relações estabelecidas, é possível sinalizar que há uma diversidade de possibilidades, muito amplas, que inicia na formação pessoal, pela licenciatura que o entrevistado cursou, passa pelas questões da práxis e chegando ao sistema nacional de educação. Inúmeras hipóteses podem ser levantadas, inclusive só para compreender esses dados já se poderia prever uma nova pesquisa.

Deixo registrado que os dados coletados e categorizados aqui, não oferecem a solução para as reuniões pedagógicas, receitas prontas, muito menos conclusões definitivas. Ontem, esses sujeitos, professores, se expressaram dessa maneira, talvez hoje – e eu espero que isso possa acontecer – respondessem diferente. E amanhã? Amanhã é outra fala,

poderiam responder de forma idêntica ou terem construído caminhos inusitados, pois, como diz Freire (2003, p.88), “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.”

Após abraçar aos sujeitos da pesquisa, através das palavras grifadas nos últimos parágrafos, peço licença para tramar os últimos fios desse processo investigativo. Os elementos constatados através das análises realizadas oportunizaram refletir sobre as diferentes maneiras que professores contextualizam o planejar, como isso influencia nos significados que atribuem para planejamento e transformação, apontando para os diferentes níveis de construção do ser e fazer profissional que vivenciam, assim como a relevância de participarem, serem ouvidos e respeitados em seus diferentes ritmos de ensinar e aprender na docência.

Entendo que há possibilidade dessa pesquisa servir como uma proposta de reflexão para as escolas. Ao gestor ou especialistas de coordenação pedagógica ou supervisão escolar serve como um desafio de oportunizar ao corpo docente, através da coordenação das ações, espaço para refletir sobre os caminhos que optam ao elaborarem seus planejamentos, tempo para que possam interagir realizando permuta de informações e contatos interdisciplinares.

Aos professores, que se sintam curiosos, desafiados a fazerem constantemente a análise da sua realidade, das atividades pedagógicas antecipadas e da transformação ocorrida – ou não – em decorrência do planejamento proposto, pois conforme Piaget (1972, p.83) “não se conhece um objeto senão agindo sobre ele e transformando-o”. Tanto na gestão como na equipe docente que se faça do planejamento um texto prazeroso, pleno de sujeitos epistêmicos dispostos a construir e reconstruir, a investigar, a criar suas próprias pesquisas, divulgar, compartilhar com aqueles que fazem do cotidiano escolar a razão profissional das suas vidas.

No quadro abaixo, retomo as formas de transformação estabelecidas através das investigações por acreditar servirem como alicerce para pensar o

que se pode pretender antecipar, em termos de transformação, na hora de elaborar o planeamento.

Quadro 8 – Relações entre planeamento e transformação

<p>• <b>Transformação do conhecimento do aluno.</b> Conforme fala da professora nº 01: Quando tu planejas algo para trabalhar com eles, tu estás planeando algo para desequilibrar, para transformar a ideia inicial que eles têm do assunto.</p>
<p>• <b>Transformação do próprio planeamento.</b> Afirma a professora nº 03: Eu faço um planeamento, mas se ao longo do ano eu não conseguir seguir esse planeamento, eu vou ter que transformar ele, adequar, não é.</p>
<p>• <b>Transformação que é pensada através do planeamento.</b> Essa relação foi explicitada pela professora nº 02: “A partir do momento em que tu planejas, tu tens toda uma organização, uma meta, o conhecimento, tu já estás te encaminhando para uma mudança.”</p>
<p>• <b>Transformação do indivíduo que leva a transformação coletiva.</b> O professor nº 06 expos seu pensamento da seguinte maneira: Com a educação, com a transformação do indivíduo que leve isso para a transformação coletiva, o planeamento é a orientação básica para esse fim.</p>
<p>• <b>Transformação da realidade das séries através do planeamento.</b> O professor nº 09 explicou que: Tu encontras muitas vezes uma realidade diferente, em séries diferentes. Então, tu tens que transformar teu planeamento para a realidade, buscar alternativas, soluções para aqueles problemas, para aquelas soluções, para aquelas questões novas que vão aparecendo. Tu tens que transformar todo o teu planeamento e ir adequando, não fugindo do teu tema principal, mas sempre transformando e buscando alternativas para que tu não deixes fugir do teu objetivo.</p>
<p>• <b>Transformação da turma e do professor.</b> Segundo a professora nº 10: O planeamento bem efetivado serve para promover a transformação da turma e do aluno. O aluno quando erra e depois conserta está aprendendo e a gente aprende ao observar o caminho que o aluno fez.</p>
<p>• <b>Transformação das ideias.</b> De acordo com a professora nº 11: A relação existente é que se pode transformar uma ideia a partir de um bom planeamento. Conceitos podem ser revistos e reconstruídos. Esse processo também propicia pensamentos integradores e interdisciplinares no âmbito escolar.</p>



- **Transformação da realidade** (sentido macro). Assim se expressou a professora nº 12: Planejamento serve como base para a eficiência da ação humana, ele é a ferramenta para a transformação da realidade.

Gostaria de encerrar essa caminhada com a história de um livro da Ruth Rocha (1998) intitulado “Nicolau tinha uma ideia”. Nicolau vivia num lugar em que cada um tinha apenas uma ideia. Um dia Nicolau começou a contar sua ideia para os outros que, ao ouvirem, resolveram compartilhar as suas ideias. As pessoas gostaram, começaram a trocar ideias e ali surgiu uma escola. O professor, o gestor e o especialista têm que ser Nicolau, sair da sua sala de aula e trocar ideias com os outros que “moram” na escola, ser esperançoso, ser utópico. Utopia não como uma fantasia, não como uma quimera, nem como consta nos dicionários e no imaginário do senso comum, mas como afirma Freire (2001, p.85):

Todo amanhã, porém, sobre o que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização

Assim, o planejamento e a transformação poderão ser construídos por todos, através do diálogo, da escuta, da criatividade, da construção do conhecimento, das certezas e das incertezas, da cooperação, das alegrias, dos conflitos de quem participa da aventura do cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. [1994] Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência de partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: Editora Esplanada, 1998.

CARRAHER, Terezinha N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1983.

COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003.

\_\_\_\_\_. A multiplicação para além da tabuada: uma investigação das operações aditivas e multiplicativas. In: BECKER, Fernando. MARQUES, Tânia. (Orgs.) *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007 (pp. 75-87).

\_\_\_\_\_. A perversa lógica da alienação. In: BECKER, Fernando. FRANCO, Sérgio. (Orgs.) [1998] *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DELVAL, Juan. *Introdução ao método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7ª ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FILHO PARENTE, José. *Planejamento estratégico na educação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FISCHER, Nilton Bueno. Interações Possíveis nos Ciclos da Escola e da Vida. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidade*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2006.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul, 2000.

GARCIA, Rolando. Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (dir.) *Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 v. 1, n. 1 (Cem anos com Piaget) p. 47- 55.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. *Planejamento como processo educativo*. In: Revista de Educação AEC. Brasília: AEC do Brasil, 1984.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÉRNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine.[1974] *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

KENSKI, Vani M. A Pesquisa sobre “O Fascínio do Opinião” – um exemplo de pesquisa não-dogmática. In: FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. (Org.). 5ª ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joey; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LA TAILLE, Yves. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LE MOIGNE, Jean-Louis. *O construtivismo: Volume I – Fundamentos*. Lisboa, Pt: Instituto Piaget, 1994.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre : Artmed, 2005.

MENEGOLLA, M.; SANT´ANNA, I.M. *Por que planejar? Como planejar?* Currículo, área, aula. Rio de Janeiro : Vozes, 1993.

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

OLIVEIRA, Rogério de. Descubra-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, Fernando. MARQUES, Tânia. (Orgs.) *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007 (pp. 21-27).

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PARENTE, José Filho. *Planejamento estratégico na educação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1972.

\_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. O possível, o impossível e o necessário (As pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: LEITE, Luci Banks (org.) *Piaget e a escola de Genebra*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Textos inéditos. Introdução e organização Silvia Parrat Dayan e Anastácia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Zélia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

ROCHA, Ruth. *Nicolau tinha uma ideia*. São Paulo: Quinteto editorial, 1995.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TURRA, Clódia, Maria Godoy et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1975.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Planejamento e avaliação educacionais: uma análise menos convencional*. IN XAVIER, M. Luisa et al. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ANEXOS

## ANEXO A - Roteiro da entrevista semi-estruturada

Nome do entrevistado(a):

Licenciatura:

1. O que é planejar?
2. O que faz parte do planejamento?
3. Qual o significado de planejar?
4. Que conceitos estão presentes no planejamento?
5. Que relações há entre planejar e transformar? Por quê?
6. Você acredita que eu planejo (enquanto gestora)?

## ANEXO B - Quadro das Categorias

Categorias	Subcategorias
1. O planejamento não é considerado relevante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar é desnecessário, pois tanto o livro didático como o Plano Curricular já estabelecem os conteúdos que devem ser “transmitidos”.</li> </ul>
2. O planejamento é considerado uma questão tecnicista ou formal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera-se que é uma mera exigência burocrática.</li> <li>• Deveria ser função exclusiva da coordenação pedagógica.</li> <li>• Considera-se, desde a formação inicial – graduação - como sendo necessária para a execução dos conteúdos programáticos.</li> <li>• Acredita que ocorre transformação ao atingir o que havia sido determinado pela ação técnica.</li> </ul>
3. A relevância do planejamento manifesta-se através de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medo de se afastar do planejamento.</li> <li>• Consciência do distanciamento entre o que foi planejado e os resultados.</li> <li>• Não gerenciamento da efetivação do que foi planejado e incapacidade de aproveitar os rumos inesperados definidos pela interação, ou não, com a turma.</li> <li>• Estabelecimento de vínculos tênues entre planejar e transformar.</li> </ul>
4. Planejamento é considerado, na ação do professor, necessário e relevante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O planejamento parte de uma leitura e análise da realidade na qual está inserido.</li> <li>• O docente planeja de forma a definir seus objetivos e a acolher as propostas do grupo, cooperando nas trocas interindividuais, partindo para uma possibilidade de interdisciplinaridade, no seu universo de trabalho.</li> <li>• Assume o planejamento como possibilidade de participar, problematizando a construção da aprendizagem, de forma autônoma, criativa e transformadora.</li> </ul>



## ANEXO C- Carta de apresentação da pesquisadora



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

#### **Faculdade de Educação /Programa de Pós-Graduação em Educação**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Eu, DARLI COLLARES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, apresento minha orientanda de Mestrado NINA ROSA VENTIMIGLIA XAVIER, com o objetivo de consultar V. S<sup>a</sup>. sobre a possibilidade de realizarmos uma pesquisa de campo em sua Escola. Informo que o projeto de pesquisa de dissertação, a ser qualificado por banca examinadora em futuro próximo, versa sobre planejamento e transformação.

A coleta dos dados necessários à pesquisa será realizada através de entrevistas com professores Ensino Fundamental e Médio. Destacamos que os dados coletados manterão preservada a identidade dos dirigentes, professores, alunos e/ou toda e qualquer pessoa envolvida na pesquisa a não ser que haja anuência dos mesmos em sua identificação ou se houver co-autoria ou autoria nas ações empreendidas de forma contextualizada na referida pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a compreensão de Vossa Senhoria e colocamo-nos à sua disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários a qualquer momento da efetivação da presente pesquisa de Mestrado.

Atenciosamente,

Darli Collares – Orientadora

## ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Faculdade de Educação /Programa de Pós-Graduação em Educação

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor da \_\_\_\_\_  
autorizo a publicação dos dados provenientes da minha participação na pesquisa  
\_\_\_\_\_, objeto de dissertação de Mestrado, a ser realizada  
pela professora Nina Rosa V. Xavier, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Darli Colla-  
res.

Por sua vez, a pesquisadora Nina Rosa V. Xavier, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, compromete-se a manter em sigilo os dados que coloquem em exposição e que possam promover prejuízos ao docente partícipe da pesquisa.

Por fim, estou ciente de que mestranda e orientadora colocam-se à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se fizer necessário, durante o período de realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do (a) Professor (a)