



Planejar: uma necessidade da prática docente para a formação de profissional competente

Neiva de Castro Cardoso Andraus
Rede Municipal de Ensino – Ituiutaba/MG
Brasil

neivandraus@gmail.com

Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACIP
Brasil

marim@pontal.ufu.br

Marcia Leite Silveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACIP
Brasil

marcialeite@mat.pontal.ufu.br

Tharles Vilela Procópio
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACIP
Brasil

tharlesprocopio@mat.pontal.ufu.br

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência vivida em uma escola municipal da cidade de Ituiutaba/MG, possibilitada pela parceria com o PIBID. Durante o primeiro semestre de 2010, dois bolsistas e a supervisora do programa investigaram aspectos relacionados ao espaço físico, aos recursos humanos e materiais, bem como aos documentos da escola e os planejamentos dos professores. Analisamos as observações acerca dos planejamentos anuais de cinco professores que lecionam a disciplina Matemática, sob a luz da teoria que respaldou o presente trabalho. Constatamos que nem todos os planejamentos foram realizados neste ano letivo, e concluímos que há necessidade de se manter, na unidade escolar, uma padronização destes documentos, nos termos do currículo proposto. Há, ainda, a necessidade de os supervisores articularem o planejamento e o trabalho do professor, ao longo do ano letivo. Até meados do ano letivo, esta ação não havia sido priorizada.

Palavras chave: planejamento; PIBID; Educação Matemática; prática docente; autonomia.

Fundamentação

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) apontam diversas expectativas dos profissionais da educação em relação aos professores das séries iniciais. É neles que se deposita toda a esperança de uma educação justa e democrática. Assim, esses educadores necessitam fundamentar-se nos princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuarem como profissionais e cidadãos.

Os órgãos responsáveis pela educação depositam nos professores, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, a esperança de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando-se o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas (BRASIL, 1999).

Analisar diferentes materiais e recursos para a utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações, deve ser uma constante na atuação cotidiana do professor das séries iniciais (BRASIL, 1999).

Além de promover a prática educativa que leve em conta características dos alunos das séries iniciais e da comunidade, os temas a serem abordados, as necessidades do mundo social e seus princípios, as prioridades e os objetivos do projeto educativo e curricular, o professor necessita fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento dos alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

Com a utilização dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, o professor poderá compreender o contexto e as relações em que está inserida sua prática educativa. Para isso, necessita estar sempre informado, por meio de leituras e estudos, e, principalmente, de conhecer o repertório de entrada de seus alunos, para que possa explorar o universo em que eles vivem.

É importante o educador investigar o contexto educativo, em sua complexidade, e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente, como objeto de reflexão, para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-las.

Neste contexto investigativo, a atuação do professor inovador será no sentido de experimentar as situações de ensino, em busca de processos que tenham um maior potencial educativo. Inovar é reinventar, partir de uma atitude crítica. Para mudar, é preciso favorecer o aprender, estabelecer relação com o saber e observar a natureza e o modo como o trabalho escolar é vivido por alunos e professores.

Assim sendo, a inovação assume um compromisso geral da escola, não apenas do professor. Deste modo, poderemos afirmar que todos seus atores representaram um papel ativo para a inovação. Por tratar-se de inovação, o êxito não depende de um material, de uma técnica ou de uma metodologia concreta, mas de como são veiculadas várias concepções psicopedagógicas de interação entre o professor e seus alunos.

Como lembra Schön (2000), os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, mas também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver.

Quando imaginamos um professor competente, podemos pensar em várias características para este educador. Uma delas é o adequado domínio do saber escolar, com a habilidade de organizar e transmiti-lo. Outra seria uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes, mais imediatos, de sua prática pedagógica. Necessita também de uma compreensão das relações entre o preparo técnico recebido, a organização da escola e os resultados de sua ação. Não podemos esquecer que deve ainda ser detentor de uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade.

Um educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, em que saber e poder tenham equivalência como elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade e, não, de dominação entre os homens. O professor necessita, além do conhecimento dos conteúdos específicos que leciona, de competências de avaliação, resolução de conflitos, análise de textos, dentre outras exigências. De uma forma mais detalhada, as competências que o professor deve apresentar, além das citadas, são: desenvolver a integridade intelectual na escolha, utilização e avaliação de uma variedade de evidências, como base para o desenvolvimento de juízos; desenvolver a competência visual, linguística, estética e imaginativa, como base para o diálogo e o discurso intra e interculturais diferentes; animar o desenvolvimento da capacidade de análise política global e de competências, tais como a comunicação, resolução de problemas, solução de conflitos.

Necessita também expandir as competências básicas de aprendizagem e desenvolvimento, a organização e o funcionamento cognitivo, avançado; reforçar o desenvolvimento de valores e atitudes, clarificados e reflexivos, e suas aplicações, como critérios para tomar decisões equilibradas e sensíveis; desenvolver a reflexividade crítica em relação às imagens dos países em desenvolvimento, mostradas pelos meios de comunicação; desenvolver competências para a tomada de decisões colaborativas e participativas, como base de juízos racionais; e, finalmente, facilitar a compreensão da história de seu próprio país, no contexto histórico e de desenvolvimento mundial, especialmente na relação com os países em desenvolvimento (GARCIA, 1999).

Para a educação do século XXI, profissionais competentes são os reflexivos. Ser um professor reflexivo é uma exigência que persegue uma melhor postura profissional. Sem reflexão, em seu cotidiano profissional, pode voltar-se para um ensino destituído de significado; mesmo porque vivemos em um país com dimensões extremamente regionais, apresentando, assim, demandas particulares por determinadas ações.

Para Schön (2000), os educadores têm deixado explícitas suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional, dominante nas escolas, e as atuais competências exigidas destes profissionais, no campo de aplicação. Este conhecimento, na atualidade, não pode ser reduzido à sua modalidade científica apenas; apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas. O professor trabalha com a formação e a informação.

É possível o professor inserir, em sua prática, a reflexão em sala de aula; ser um professor reflexivo, ministrar suas aulas nesta nova concepção, contribuindo para seus alunos entenderem uma determinada situação-problema, em que nenhum princípio, conhecido, esteja envolvido, levando-os a refletirem sobre as ações.

Neste caso, o professor media a situação para que o aluno desempenhe um tipo de experimento, com sua própria concepção, tentando aplicar, na desconfiguração causada pela

situação, uma maneira de conceber um problema proposto; uma estratégia de investigação pela qual se possa validar ou não se o problema pode ser resolvido, nos limites reais e com uma abertura a respostas inesperadas, que surgirem no desenvolver do problema.

Nesta perspectiva de se constituir professor, segundo Giroux (1997, p.38-39), é necessário

que os docentes definam a si mesmos como intelectuais transformadores, que atuam como professores e educadores radicais. O professor radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na escola, enquanto que a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o próprio interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a natureza política de sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, ouvir e mobilizar na busca de uma ordem social mais justa e igualitária. Ligando o ensino escolar aos movimentos sociais mais amplos, os docentes podem começar a redefinir a natureza e importância da luta pedagógica e, ao fazê-lo dessa forma, estão colocando as bases para lutar por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e da justiça.

Este processo de formação não pode ser concebido de forma acabada, pronta para ser realizada com os professores, e, sim, como um projeto a ser elaborado e construído com os seus atores, partindo-se de suas necessidades cotidianas, de forma coletiva, entre os pares.

Outro aspecto da esperança creditada ao professor é que seja um ser autônomo em suas funções, para que problemas sejam imediatamente solucionados. Contudo, a imagem de um professor, completamente autônomo, é irreal. As escolas são espaços, profissionalmente ,organizados antes da existência de seus autores (SACRISTÁN, IN NÓVOA, 1995).

Podemos encontrar várias definições de autonomia. Contudo, entre os educadores, Contreras (1997, p.63) define-a, vislumbrando a formação docente:

la autonomía profesional significa, en definitiva, un proceso dinámico de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales y la conciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que confirma la propia realidad profesional, que es el encuentro con otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser.

A perda da autonomia, que supõe a falta de controle sobre o próprio trabalho, traduz-se em uma desorientação ideológica, na perda do sentido ético. Por outro lado, a exigência de autonomia pode transformar-se em uma forma de justificativa da exclusão da comunidade nas decisões educativas que lhes afetam. Todavia, há pouco efeito real sobre as condições de mais independência, com respeito às políticas e aos interesses que podem ser tecnocráticos.

Segundo Nogueira & Nogueira (2009, p.70),

esse paradoxo pode apenas ser resolvido se tratarmos de resituar o significado do conceito de autonomia à margem das aderências do profissionalismo e no âmbito das qualidades e características do trabalho do professor que se desprendem de seu significado como profissão educativa. Isto é, se fixarmos mais que trabalho de professor tem de educativo do que no que ele teria de “profissão”¹. Neste sentido,

¹ O autor define profissão como um conjunto de características sociologicamente definidas em certas ocupações, ou como estratégias corporativistas das mesmas.

estariamos tentando definir a autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente.

Neste contexto, a autonomia, como qualidade educativa, pode significar mais capacidade de intervir nas decisões políticas, pelas quais se cedem responsabilidades às escolas; bem como de intervir nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum, envolvendo os atores nelas contidos: gestor, coordenador, supervisor, professor, educadores em geral.

Outra expectativa em relação aos professores é a de que eles integrem, em seus planejamentos, novos conteúdos, resultantes dos avanços das ciências; façam uso de novas tecnologias; repensem a forma de ensino; e imponham uma dinâmica de renovação permanente, em que possam refletir sobre as necessidades das mudanças, na concepção e no desempenho de sua profissão (ESTEVES, IN NÓVOA, 1995).

As instituições podem optar por processos e conteúdos de socialização, a partir do acervo cultural e tecnológico, que tenham força, no presente, como impulso criador da cultura e da sociedade e que possam incidir em futuros acontecimentos. O problema das instituições escolares é que geralmente não cumprem, adequadamente, o programa da modernidade (SACRISTÁN, IN IMBERNÓN, 2000).

Neste cenário, segundo Imbernón (2000), os educadores não poderão ser apenas sujeitos passivos, mas deverão atuar como sujeitos ativos, diante da realidade em que estão envolvidos os grandes avanços tecnológicos e as desigualdades, como a pobreza, a exclusão, o desencanto, a violência e as operações sociais e econômicas entre os povos.

Outra expectativa que Torres (1996) apresenta é a de que o professor leia, prepare-se, atualize-se e estude. Para que isto ocorra, constantemente, necessita ter acesso a livros e revistas especializadas, a *sites* de informações na *internet*; estar em dia não só com a pedagogia, mas com o avanço do conhecimento em outros campos; ler jornais todos os dias, a fim de se informar sobre os acontecimentos regionais, nacionais e internacionais. Uma enciclopédia, um bom dicionário, um almanaque mundial, um conjunto de mapas e informações virtuais são ferramentas de trabalho indispensáveis.

Parafraseando Santaló (1996), os educadores devem ter um bom conhecimento do mundo exterior e de sua possível evolução e, não apenas fixar o olhar na sala de aula para verem como seus ensinamentos podem contribuir de uma melhor maneira para a aprendizagem, que será de grande valor; não apenas para os alunos, mas para toda a sociedade.

Além disso, Giroux (1997) recomenda aos professores, atuantes em escolas, que não fiquem reduzidos às rotinas da sala de aula e do cotidiano da escola e que permaneçam ativos e contribuam com o desenvolvimento de abordagens metodológicas e a produção de materiais curriculares, adequados aos contextos culturais e sociais em que ensinam.

Espera-se deste profissional a habilidade de contextualizar os conteúdos – o porquê – e sua aplicabilidade em relação ao cotidiano – o para quê. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam a importância de o professor conhecer bem a Matemática para que possa ter segurança e, com metodologias adequadas, transforme o mundo a sua volta e possa perceber esta ciência como estimulante do interesse da investigação e do desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

Pode-se dizer que Imbernón (2000), desenvolve reflexões, interessantes, sobre os desafios para a educação; consequentemente envolvendo os educadores. O autor destaca quatro ideias na base da mudança que deve impulsionar o futuro imediato da educação e da ação do professor em seu cotidiano.

A primeira seria a recuperação, por parte dos professores e demais agentes educativos, do controle sobre o processo de seu trabalho. Outra ideia é a valorização do conhecimento, tanto daquele já adquirido e desenvolvido pelas gerações e culturas anteriores, que tem seu valor e importância, mesmo nos dias de hoje, mas que se apresenta como insuficiente para os próximos tempos, quanto dos novos conhecimentos que são investigados e produzidos atualmente em novas condições: número de informações, velocidade de comunicação e proliferação de fontes de conhecimento.

A terceira está centrada na valorização da comunidade, como verdadeira integrante do processo educativo, da comunidade de aprendizagem, corresponsável pelo projeto pedagógico da instituição; e, por último, a diversidade, como um projeto cultural e educativo.

Procurando resumir o pensamento sobre mudanças na educação, Imbernón (2000) identifica alguns imperativos: um meio social baseado na informação e nas comunicações; a tendência de que tudo seja planejado; uma situação de crise em relação ao que se deve aprender ou ensinar em um mundo em que imperam a incerteza e a mudança vertiginosa; e o novo papel do educador, como gestor e mediador de aprendizagem.

A instituição escolar terá, neste novo milênio, que passar do caminho da queixa para a cultura da transformação, envolvendo toda a comunidade. Educar exigirá, por parte dos professores e de outros atores, envolvidos no contexto de aprendizagem, ir além da aprendizagem significativa; acentuando-se o desenvolvimento da competência comunicativa, que inclui o desenvolvimento de habilidades práticas e habilidades similares às acadêmicas.

Este movimento requer que a aprendizagem seja dialógica, embasada em princípios de diálogo igualitário, caracterizada por relações não autoritárias ou hierárquicas entre professores e alunos, em relação aos ritmos de aprendizagem. Outro princípio é o da inteligência cultural, que vai além da dimensão cognoscitiva e chega, via linguagem, a tocar âmbitos sociais. A transformação é outro princípio dialógico, resultado de uma convivência pautada no diálogo, tanto quanto a dimensão instrumental, na busca de uma atuação crítica frente à colonização tecnológica da aprendizagem. A criação de sentido, a solidariedade e a igualdade das diferenças são outros princípios possíveis em uma relação dialógica e que podem trazer inovações à aprendizagem (IMBERNÓN, 2000).

Assim, o objetivo deste movimento é instalar comunidades de aprendizagem, que se caracterizem por uma educação integrada, participativa e permanente, envolvendo, em ação conjunta, todos os componentes da comunidade educativa; sem exclusão. A reformulação da função do professor é outro fator fundamental para se inovar na educação. A requalificação deste profissional é fundamental, aliada à melhoria de suas condições de trabalho e à eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo a fortalecer sua autonomia e valorizar sua prática (IMBERNÓN, 2000).

O termo mudanças não pode ser confundido com modismo, reforma ou atualização. De acordo com o autor, o modismo ocorre quando o mercado transforma os atributos necessários

para reforma, atualização, a meros bens de consumo, compreendendo-os em sua superfície, sem realmente se preocupar com os objetivos implícitos em uma mudança.

As mudanças são construídas com uma educação renovada – educação sem exclusão; com preocupações ambientais de preservação e melhoramento da natureza; educação política dos cidadãos para a democracia; reformulação da função dos professores, com controle do processo de trabalho; participação intensa da comunidade e livre expressão dos alunos, professores e demais atores; a valorização do conhecimento adquirido e desenvolvido pelas gerações e culturas anteriores.

Atualmente, encontramos muitas ações na área da educação que podemos relacionar com o termo mudança, como por exemplo, as diversas implantações que ocorrem nas escolas para trabalharem com projetos, sem sequer uma reflexão e referência teórica sobre eles. Acaba-se implantando uma ação desvinculada do compromisso da aprendizagem que idealizamos como produto deste processo educativo.

Por outro lado, reformar pressupõe parceria, atualização, descentralização e predisposição de seus participantes à mudança. Não anula, não desmerece as positivas construções do passado, mas viabiliza meios para que essas construções não se tornem obsoletas futuramente.

Compreendemos as demandas tecnológicas e sociais como ferramentas do projeto de mudança. Como exemplo de mudança, podemos citar o uso da tecnologia, como agente difusor e parceiro no processo de formação, pressupondo-se também uma mudança de paradigma no que tange à relação entre educador e aprendiz. Contudo, para que as mudanças ocorram, é necessário incidirem-se sobre três vertentes: o âmbito institucional, o organizacional e a escola. As mudanças não ocorrem aleatoriamente, precisam ser refletidas e articuladas, valorizando-se os processos de ensino e aprendizagem.

As expectativas geradas em torno de mudanças, envolvendo docentes, discentes, a escola – os atores que atuam na educação –, somente poderão ser alcançadas se não deixarmos de repensar o currículo nela inserido. Toda prática pedagógica está, em seu contorno, estabelecida por comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos dentre outros.

Infelizmente, o currículo nem sempre é compreendido pelos educadores em sua íntegra, conforme aponta Menezes (2009, p.203):

Para alguns profissionais da educação, o currículo ainda se restringe ao programa de conteúdos das disciplinas, metodologias e estratégias, ou mesmo às matérias constantes de um curso. Tais educadores apresentam dificuldades em concebê-lo numa definição mais ampla, que não se limite à instrução, que abranja as relações e aprendizagens sociais. Isso compromete práticas desejáveis à educação de muitos alunos.

É por isso que, para haver mudança, inovação e melhoria do padrão de qualidade do ensino no Brasil, o Currículo aponta a compreensão da cultura, para acomodar-se melhor à evolução da sociedade ou para responder à igualdade de oportunidades; atuando como instrumento para incidir na regulação da ação, transformar a prática dos professores, liberar as margens da atuação profissional, dentre outras ações.

Como lembra Giroux (1997), os programas de formação podem desempenhar um papel importante no fornecimento de lideranças necessárias para tornar as escolas comprometidas com a necessidade de democracia, de desenvolver cidadãos autoconfiantes, organizados e fortalecidos, contribuindo, assim, com as mudanças discutidas.

A complexidade da formação de professores, para Feldmann (2009, p.11):

formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem sido o grande desafio imposto a todos que acreditam na educação como exercício dos direitos humanos e sociais inerentes à condição e ao exercício da cidadania. Formar professores no mundo contemporâneo é defrontar-se com a instabilidade e a provisoriidade do saber. Exige-se hoje profissionais abertos à mudança, que possam refletir sobre a sua prática, no intuito de mobilizar conhecimentos para coordenar situações complexas no ato de ensinar e de aprender.

Complementando a ideia da autora, o problema da articulação entre a teoria e a prática configura-se como um dos grandes desafios. Faz-se necessária a valorização de modelos de formação inicial e continuada, que desencadeiem, nos educadores, a reflexividade crítica sobre as teorias e suas práticas no ato de educar.

Neste contexto de mudanças, o Governo Federal, repesando o profissional, competente, da educação, criou o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), concebido pelo Ministério da Educação, atendendo-se às atribuições legais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, às diretrizes do Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*, Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, em seu art. 31, à Portaria Normativa MEC n.º 9, de 30 de junho de 2009, às normas do Edital CAPES/DEB n.º 02/2009 – PIBID e à legislação em vigor aplicável à matéria. Este Programa tem como objetivo principal valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas (BRASIL, 2009).

O PIBID tem como objetivo incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizando o magistério e, assim, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente. Visa, ainda, promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, promover a melhoria da qualidade da educação básica e elevar a qualidade das ações acadêmicas, voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior. Dessa maneira, o PIBID busca estimular práticas docentes que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, que venham a auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. Também se almeja valorizar o espaço da escola pública, como ambiente propiciador da formação de professores para a educação básica, proporcionando aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, 2009).

Desenvolvimento

Uma experiência foi vivenciada pelos bolsistas do PIBID, graduandos do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), em uma escola pública do município de Ituiutaba/MG, situada a oeste da cidade. Durante o primeiro semestre de 2010, investigaram aspectos relacionados ao espaço físico, aos recursos humanos e materiais, bem como aos documentos da escola, incluindo-se os planejamentos dos professores. Detalharemos as observações referentes aos planejamentos dos professores de Matemática da escola em foco.

O PIBID do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, selecionou duas escolas do município de Ituiutaba, Minas Gerais, que apresentaram baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a fim de nelas promover ações, com o objetivo de contribuir com a reversão deste índice.

Primeiramente, o professor do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, indicado pelo colegiado, submeteu o projeto à apreciação do governo, com uma proposta sob a forma de subprojeto da Universidade. Após a aprovação, o professor foi nomeado coordenador do subprojeto e publicado um edital para seleção de dois professores supervisores nas duas escolas participantes do programa. Como candidatos, pleiteantes, às vagas, foram aceitos professores do município, efetivos ou efetivados, atuantes nas escolas em que o programa seria desenvolvido. Assim sendo, em uma das escolas participantes, foi selecionada a professora que ministra a disciplina Matemática em três sextos anos do Ensino Fundamental.

Após este processo, foi aberto edital para a seleção dos vinte bolsistas, discentes do curso de Matemática. Os alunos selecionados foram divididos entre as duas escolas. Antes mesmo de irem às escolas, os bolsistas passaram por uma breve orientação e planejamento acerca do trabalho ser desenvolvido.

Em um primeiro momento, os bolsistas realizaram observações no espaço físico, nos ambientes de ensino e aprendizagem da escola, bem como em relação aos recursos humanos e documentos escolares. É exigido o cumprimento de vinte horas, semanais, de trabalho, divididas da seguinte forma: cinco horas, com o professor supervisor, na sala de aula; três horas de reunião com o professor supervisor e o professor coordenador; duas horas de observações no espaço físico; e dez horas para estudos e construção de relatórios.

A fim de desvelar o espaço físico da escola, os bolsistas foram divididos em grupos para trabalharem em horários distintos, durante a semana. Nas três horas de reunião, os integrantes do grupo encontravam-se para socializar as observações realizadas ao longo semana.

Os bolsistas observaram as dimensões e os recursos materiais das salas de aula, de outros espaços de ensino e aprendizagem, cantina e lanchonete, biblioteca, laboratório de informática, bem como recursos educacionais, corpo docente, corpo discente, composição da administração e do quadro de servidores, equipe de apoio pedagógico, análise de documentos, regimento escolar, projetos de intervenção e atividades escolares, recursos financeiros e planejamentos dos docentes.

Também foram analisados os planejamentos anuais de cinco professores que lecionam a disciplina Matemática nas séries mencionadas. Observamos que o planejamento anual de uma das professoras estava de acordo com os padrões exigidos pela prefeitura municipal local. No entanto, não constavam o tema nem a forma de avaliação e, nos campos das habilidades, a professora citou os tópicos do livro de didático.

Ao analisar o Planejamento Anual de Matemática dos professores do sexto ao nono ano, foi constatado que o conteúdo e as habilidades a serem desenvolvidas são de acordo com os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os planejamentos anuais, elaborados por três destes professores, não seguiram o modelo pré-estabelecido pela prefeitura do município. Não constam as sugestões de atividades. Os temas e as habilidades estão como apresentados nos CBCs. Os professores selecionaram os recursos

didáticos, a metodologia e a avaliação. Foi observado também que alguns planejamentos não estão atualizados; datam do ano 2008.

As supervisoras pedagógicas do turno matutino, durante o mês de junho de 2010, relataram não ter sido possível verificar os planejamentos, devido à greve e ao acúmulo de serviço e que, ao se constatar que os planejamentos não estão como solicitados, o professor é chamado e orientado a realizar a alteração. Segundo elas, no início do ano letivo, todos os docentes são convocados para uma reunião e, neste momento, são orientados sobre planejamento e plano de aula e determinada uma data para a entrega destes documentos.

Ao serem indagados sobre os planos de aula, os professores relataram que não fazem um planejamento, minucioso, das atividades a serem desenvolvidas no dia-a-dia; não são exigidos a realizarem esta ação.

Desta forma, encerraram-se as atividades do semestre, e iniciou-se o planejamento de ações, para execução no próximo semestre, com as observações coletadas, ao longo do semestre, e o apoio do supervisor e do coordenador do programa.

Análise

O sistema educacional espera, cria expectativas, cobra muito do professor, e ele deve pautar-se na ética, no compromisso, na responsabilidade, por ter, como matéria prima, vidas humanas, provenientes de uma diversidade cultural, socioeconômica e étnica.

Na perspectiva de Schön (2000), o professor deve incitar seus alunos a buscar o saber. Como o mediador de conhecimentos, deve, ainda, a partir das experiências dos discentes, inseri-lhes em um contexto em que, a cada dia, possam agregar novos conhecimentos, novas habilidades e competências. Neste contexto, é impossível pensar na construção do saber sem partir de um planejamento prévio, sem pensar e repensar as ações.

Em alguns planejamentos, notamos a ausência de sugestões de atividades, bem como a indicação dos materiais pedagógicos necessários ao desenvolvimento dos conteúdos propostos. A avaliação e o replanejar, defendidos por muitos estudiosos, estão sendo excluídos; pelo menos nos documentos observados.

Nas abordagens de (SACRISTÁN, IN NÓVOA, 1995), a imagem de um professor totalmente autônomo é irreal. E segundo Nogueira & Nogueira (2009, p.70), que trata da autonomia como qualidade educativa e não profissional, o professor, além de conhecimento específico, deve estar imbuído no mundo globalizado e em constantes mudanças, além da habilidade de lidar com situações adversas.

O professor, muitas vezes, depara-se com realidades em que a escola e sua equipe pedagógica se vêem diante de uma avalanche de atividades propostas pelo sistema, o que impossibilita os gestores de oferecerem suporte ao trabalho docente; como foi constatado na análise documental. O planejamento anual não está sendo acompanhado pelas supervisoras pedagógicas, conforme relatos de profissionais.

Alguns autores, como Esteves, Nóvoa, Sacristán, Imbernón e Giroux defendem a constante atualização dos professores – por meio de: acervos, comunicação, revistas, livros, mapas, avanços tecnológicos, formação continuada – e a necessidade iminente de evitar que se estagnem na rotina da sala de aula e do cotidiano escolar.

Nesta abordagem, temos duas situações antagônicas: o professor diante de uma remuneração limitada, propõe-se a trabalhar dois ou mais turnos, o que dificulta a disponibilidade de tempo para atualização ou investimento no âmbito profissional. Em contrapartida, percebemos profissionais desmotivados, acomodados e até com receio de lançar-se no mundo do avanço tecnológico, uma vez que sua formação foi efetivada nos parâmetros tradicionais.

Menezes (2009, p.203) aponta a necessidade de o professor compreender o currículo e não pautar suas metodologias apenas na transmissão de instrução, mas na formação holística do discente.

No trabalho de pesquisa, observou-se que os planejamentos anuais são realizados separadamente para cada série do Ensino Fundamental, visando-se os conteúdos sugeridos nos PCNs e nos CBCs a serem desenvolvidos em cada etapa. No entanto, os planos de aula restringem-se a esquemas ou, às vezes, nem isto. É necessária uma mudança de postura do educador; inovações e reflexões devem ser feitas, abrangendo-se desde o currículo, até o planejamento diário.

Conclusão

Após a análise, podemos concluir que há necessidade de os planejamentos estarem atualizados. Nem todos eram do ano letivo em curso, alguns eram de dois anos anteriores. Também percebemos que, por meio de um planejamento que contemple além dos conteúdos e objetivos, o professor terá a oportunidade de rever suas ações e metodologias e de analisar no contexto em que atua os processos de ensino e aprendizagem; podendo, assim, redirecionar seu trabalho, ao longo do ano letivo, sempre que houver necessidade.

Como não nos foi apresentado um planejamento diário, semanal, mensal, trimestral ou mesmo bimestral, acreditamos que o professor não tenha a oportunidade de rever, por meio de uma ação reflexiva, o que deveria ser alterado ou acrescentado no planejamento, no decorrer das atividades previstas, e também não recebe, por falta de tempo, um apoio efetivo das supervisoras pedagógicas.

Contudo, podemos perceber que o planejamento é de extrema importância, uma vez que, ao planejar, estamos organizando nossas ideias e prevendo o que e como queremos que seja desenvolvido. Com o planejamento, podemos avaliar também se atingimos os objetivos propostos, e se, realmente, conseguimos levar nossos alunos a desenvolver as habilidades e competências.

O planejamento desenvolvido, conscientemente, pelo educador há de ser a reflexão e a elaboração de um curso de ação para ser realizado em um determinado espaço e tempo, utilizando-se sequências de estratégias metodológicas. O tempo oportunizará ao professor pensar a prática docente, antes de realizá-la, incluindo-se os elementos mais importantes que nela intervêm.

Ao planejar, o professor estabelece metas em que está implícito o que ele espera que os alunos façam e de que forma serão obtidas as informações para averiguar se eles atingiram ou não o previsto. Desta forma, o planejamento em si é um identificador do trabalho do professor e, portanto, é um instrumento de avaliação do ensino; daí sua importância para os coordenadores de escolas que podem acompanhar o ensino e intervir, sempre que houver necessidade.

A educação do século XXI deve ser repensada em seu todo. É necessário rever o sistema, as práticas pedagógicas, a formação de profissionais. Melhorias acontecerão, principalmente, com a mudança de postura dos envolvidos no processo de construção do saber; é iminente a necessidade de profissionais competentes e comprometidos.

Bibliografia e referências

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - PIBID, disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> acesso em 13 de setembro de 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Referenciais para formação de professores. Brasília/ DF: MEC -SEF. Rio de Janeiro, 1999.

CONTRERAS, J. La autonomía Del profesorado. Madrid: Editora Morta, 1997.

FELDMANN, M. G. Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: SENAC, 2009.

GARCIA, C. M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Editora Porto, 1999.

GIROUX, H. A. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Editora Artmed: Porto Alegre, 1997.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Porto Alegre: Cortez, 2000(a).

MENEZES, M. A. de. Currículo, Formação e Inclusão: alguns implicadores. In: FELDMAN, M. G. Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 201-220.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. Profissão Professor. 2ª ed. Lisboa: Porto, 1995.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTALÓ, L. A. Matemática para não-Matemáticos. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (org.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Artmed: Porto Alegre: 1996.

SCHON, D. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRES, R. M. Educação e Imprensa. São Paulo: Cortez, 1996.