

XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018

Didática

saberes estruturantes e formação de professores

Volume 3

Cristina d'Ávila
Alda Junqueira Marin
Maria Amélia Santoro Franco
Lúcia Gracia Ferreira

ORGANIZADORAS

Salvador
Edufba
2019

2019, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Vânia Vidal

Foto de Capa

Bhruno Quadros

Revisão e Normalização

Mariana Rios Amaral de Oliveira e Flávia Rosa

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Didática : saberes estruturantes e formação de professores / Alda Junqueira Marin ... [et al.], organizadoras. - Salvador : EDUFBA, 2019.

180 p. - (XIX ENDIPE, 3).

XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Salvador, Bahia, 3 a 6 de setembro de 2018.

ISBN 978-85-232-1918-5

1. Didática. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. I. Marin, Alda Junqueira. II. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (19 : 2018 : Salvador, BA).

CDD - 371.3

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO E ALGUMAS DE SUAS INTERFACES COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO

CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS

INTRODUÇÃO

Planejar, a rigor, é uma necessidade humana radical. Num longuíssimo processo filogenético, constituímo-nos enquanto espécie *Homo Sapiens Sapiens* – aquele ser que sabe que sabe – porque nossos antepassados remotos planejaram, projetaram. Não nascemos prontos, nem programados. Constituímo-nos como pessoa por nossa atividade, que inclui os procedimentos de projeto, não nos conformando com o que está dado, buscando o novo, transformando. Isso vale em termos individuais e coletivos. Se, enquanto seres simbólicos, temos ciência de que, por detrás de toda prática, sempre há uma representação mental, um entendimento, uma justificativa, uma ideia, um suporte reflexivo, uma teoria, podemos afirmar que, num certo sentido, planejar sempre planejamos – planejamento

implícito ou tácito. A grande questão é: com que rigor? Com que qualidade? O que transforma a realidade é a prática, não temos a menor dúvida disso. Mas não qualquer prática.

SOBRE O PLANEJAMENTO

CONCEITO, FUNDAMENTOS E CAMPOS

Planejar, enquanto processo – e não como ato isolado, pontual –, é antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado – e de forma congruente com aquilo que se almeja e que se tem – para atingir finalidades que suprem desejos e/ou necessidades, em relação a determinada realidade, e agir de acordo com o antecipado.

Implica duas fases (ou subprocessos):

- **Elaboração:** a construção propriamente do plano;
- **Realização interativa:** a colocação em prática daquilo que foi planejado e o acompanhamento com a avaliação. Insistimos na realização interativa para superar um clássico problema: o professor/escola tem um planejamento e tem uma prática, só que a prática e o planejamento “não se conhecem”, pouco têm em comum, são justapostos. Vejam bem, não se trata de que “na prática, a teoria é outra”, e sim de que, na prática, a teoria é aquela que de fato incorporamos.

Planejar é diferente de refletir no sentido geral, pois, embora o planejamento inclua a reflexão, corresponde a um tipo particular de reflexão – pensar na ação a ser realizada no futuro. As ideias não mudam a realidade. Como afirmamos, o que muda a realidade são as ações. Todavia, para que as ações provoquem a mudança que desejamos, devem ser pautadas, guiadas, por determinadas ideias – além de outros elementos, como a base objetiva da existência (influência daquilo que é histórico-cultural), o contexto concreto da ação. É importante percebermos que existem muitas escolhas a serem feitas, decisões a serem tomadas, individual e/ou coletivamente. Se, efetivamente, abirmos mão do planejamento, lógicas exteriores vão se impor à escola.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o planejamento tem algumas exigências fundamentais que devem ser satisfeitas. Implica uma vinculação estreita entre análise da realidade (onde estamos?), projeção de finalidades (para onde queremos ir?) e elaboração de formas de mediação/plano de ação (o que fazer para diminuir a distância entre a realidade e a finalidade?).¹ Ressalta-se que, metodologicamente, a ordem em que as dimensões são tratadas não é relevante – se iniciamos pela realidade ou pela finalidade.² O importante é que o plano de ação – proposta de mediação – seja fruto da tensão entre a leitura da realidade e a projeção da finalidade. Por isso, quando não há empenho, seja na compreensão da realidade, seja na explicitação das finalidades, o processo de planejamento fica comprometido pela falta de tensão criativa (KUHN, 1987) para produzir um plano de ação transformador. Um problema relativamente comum é a mera justaposição de dados de realidade, objetivos e ações que não são próprios dos sujeitos que “planejam”, mas cópias de outros planos. Depois, se diz que “o planejamento não funciona”. Na verdade, isso é uma farsa metodológica, e não um autêntico processo de planejamento.

Além disso, o planejamento implica a realização em tempo determinado – seja de curto, médio ou longo prazo, porém devidamente explicitado. Elencar ações que não têm compromisso com sua colocação em prática, num determinado tempo, que não têm a ver com a realidade do âmbito da ação proposta e que não têm a ver com finalidades do âmbito da ação proposta não é planejamento. Pode ser sonho, delírio, elucubração, listagem de práticas, exercício de criatividade, tempestade de ideias, memória de práticas realizadas, conjunto de eventuais possibilidades de ação, cópia, exercício de caligrafia etc. – menos planejamento.

1 A rigor, são sete as dimensões da atividade humana como um todo: sensibilidade, motivo, realidade, finalidade, plano de ação, ação e avaliação. Para mais detalhes, ver o livro *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*.

2 Na verdade, podemos até mesmo iniciar o processo de planejamento pela mediação, registrando algo que sabemos que funciona em nossa prática. Se o processo for sério, o sujeito – pessoal e/ou coletivo – vai, posteriormente, explicitar os dados da realidade que estão presentes e a finalidade que tem ao realizar aquela prática, mas que, até então, não estavam claros. Insistimos: o que importa é a tensão entre as dimensões.

Existem muitos campos possíveis do planejamento relacionado à educação. É importante destacar que todos eles estão/devem estar intrinsecamente relacionados.

Quadro 1 – Campos do planejamento educacional

Nível	Modalidade
Sistema de ensino	Planejamento educacional <ul style="list-style-type: none"> • Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE), Plano Municipal de Educação (PME), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Nacional • Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta curricular da rede
Escola	Planejamento escolar/institucional <ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico (PPP), PDE Escola • Proposta curricular da escola • Planos setoriais
Sala de aula/ ambiente de estudo	Planejamento didático <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA)/plano de curso/plano de estudo • Plano de unidade/sequência didática/projeto didático ou trabalho de projeto • Plano de aula
Pessoa	Planejamento pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de vida (professor/aluno)

Fonte: elaborado pelo autor.

O planejamento escolar é um processo complexo porque a educação escolar é complexa. Não deve ser artificialmente complicado, marcado pelo “pedagogês”, para “impor respeito”, “marcar território” – na linha do “você sabe com quem está falando?”. Quanto mais “fácil” (aligeirado, banalizado) o planejamento, mais difícil será a concretização do planejado, aquilo que foi jogado no papel. Deve-se lembrar: o papel aceita qualquer coisa. A transformação da realidade exige, entre outras coisas, mediação simbólica qualificada.

Há ainda um complicador do planejamento em geral: uma vez desencadeada, a ação passa a fazer parte da “ecologia da ação” (MORIN, 2000, p. 61),

isto é, passa a interagir com outras ações já existentes – muitas vezes difíceis de serem percebidas previamente – ou com ações que são provocadas justamente pela ação desencadeada – reações de difícil previsão.

A educação escolar é importante e complexa demais³ para ser feita à base da repetição mecânica, da “tentativa e erro” ou do improviso. A escola deve primar por sua característica antropoplástica (JAEGGER, 1979), formadora do *anthropos*.⁴

Podemos citar, então, as seguintes finalidades do planejamento: despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade, e não como fatalidade; ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a intencionalidade da ação, marca essencialmente humana, possibilitando a (re)significação do trabalho e o resgate do sentido da ação educativa; combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os compromissos ideológicos; tomar consciência de que projeto está se servindo; dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição; ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições; possibilitar a tomada de consciência e a ocupação – e, a partir disso, o avanço – da Zona de Autonomia Relativa (ZAR) da escola e do trabalho de sala de aula; racionalizar os esforços, o tempo e os recursos – eficiência e eficácia – utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; e diminuir o sofrimento.

Uma das funções básicas do planejamento é a produção de sentido: afinal de contas, o que estamos fazendo na escola, na sala de aula? Qual a finalidade maior de nosso trabalho? Que ser humano desejamos formar? Como vemos a realidade? O que vamos fazer para alcançar nossos objetivos? A atribuição de sentido é uma das necessidades humanas mais radicais. Como afirma Vygostsky (apud VEER; VALSINER, 1996, p. 29): “Claro que não se pode viver sem dar, espiritualmente, um sentido à vida.

3 Na escola contemporânea, temos a presença de todas as crianças/jovens (até por força de lei), por muitos anos – numa fase importantíssima da formação da personalidade – com jornadas cada vez maiores e ainda com a ampliação das suas funções.

4 Arte de plasmar o ser humano.

Sem filosofia (a sua própria filosofia de vida pessoal), pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida”.⁵

Viver num mundo que faça sentido é a grande busca do ser humano. Poderíamos dizer que, como seres incompletos, inconclusos, de falta, temos muitas fomes – afeto, justiça, beleza, transcendência –, além da fome de comida e de palavra. Rubem Alves (1984), fazendo essa articulação, diz que precisamos de “palavras para comer”. Desde muito cedo, cada ser humano, inserido no universo social, busca atribuir sentido ao mundo em que vive. O comportamento típico da inteligência é o de atribuir sentido. Como nos diz o professor Oswaldo Giacóia Junior (2007), “o insuportável não é a dor, mas a falta de sentido da dor, mais ainda, a dor da falta de sentido”. O planejamento, ao articular análise da realidade, projeção de finalidades e plano de ação, possibilita que os educadores e educandos atribuam sentido ao conjunto de suas práticas.

Projeto Político-Pedagógico

As estruturas que vamos construindo na escola, os dispositivos pedagógicos que vamos elaborando são, antes de tudo, a concretização dos avanços que conseguimos, portanto, pontos de apoio para avançarmos ainda mais. Ao mesmo tempo, permitem que não precisemos “reinventar a roda” ou tenhamos de ficar na dependência da boa vontade individual, do humor momentâneo do outro. Não há estrutura ou dispositivo que garanta por si um bom trabalho educativo. Por outro lado, as estruturas e os dispositivos não são neutros: facilitam determinadas práticas e dificultam outras.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), antes de tudo, é uma espécie de carta de princípios na qual, coletivamente, é expressa uma matriz axiológica, um conjunto de valores básicos que deve orientar as práticas, a maneira de ser da escola. A questão dos valores é absolutamente fundamental, uma vez que não é possível pensar-se com rigor a existência humana sem um conjunto de valores de referência. Pode-se questionar a relevância dos va-

5 Em carta para Levina, datada de 16 de julho de 1931.

lores assumidos, sua consistência ou seu grau de coerência, mas não sua presença na vida concreta das pessoas e das instituições. Valor é um fim, algo para o qual a ação humana pode e deve se dirigir, aquilo que “vale a pena”; valor é o que dá sentido à atividade e, no limite, à vida.

O PPP é o plano global da instituição; é uma espécie de documento de identidade, a referência maior de todas as atividades que se dão na escola. É a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada (através da avaliação), a partir de uma clara intencionalidade (marco referencial), de uma leitura crítica da realidade (diagnóstico) e da definição da ação educativa que se vai realizar (programação), para diminuir a distância entre o que desejamos e o que estamos sendo.

Quadro 2 – Visão geral da elaboração do PPP

Partes	Significado	Função
I-Marco referencial 1. Marco situacional 2. Marco filosófico 3. Marco operativo	Ideal O que desejamos. Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos Posicionamento: • Político • Pedagógico	• Tensionar a realidade no sentido da sua superação/ transformação • Fornecer parâmetros, critérios para o diagnóstico
⇕	⇕	⇕
II-Diagnóstico Pesquisa + análise ⇕ Necessidades	Busca das necessidades A partir da análise da realidade e/ ou da comparação com o ideal, saber a que distância estamos do desejado	• Conhecer a realidade • Julgar a realidade • Chegar às necessidades radicais e coletivas
⇕	⇕	⇕
III-Programação • Ação concreta • Linha de ação • Atividade permanente • Norma	Proposta de ação O que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância	• Decidir a ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado

Fonte: elaborado pelo autor.

O PPP, portanto, é a sistematização das opções, da visão de realidade, dos valores, do horizonte compartilhado, bem como das ações a serem desencadeadas para realizá-lo a partir da realidade em que a escola se encontra. Como “carteira de identidade” da escola, só que não estática ou formal, mas viva, dinâmica; é constituído por finalidades, leitura de realidade e planos de ação, além da ação e da avaliação. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma caminhada.

O PPP ganha força nas ciências da educação a partir da tomada de consciência da escola como unidade de mudança. A referência básica de alunos, pais e professores é a sua escola. É a partir daí que as mudanças na prática educativa podem começar a ocorrer. Todavia, isso não vai se dar de forma espontânea, o que demanda a construção coletiva do projeto.

Apontamos as seguintes finalidades mais específicas do PPP: ser elemento estruturante da identidade da instituição; possibilitar a gestão democrática da escola: ser um canal de participação efetiva; mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedade e parcerias; dar um referencial de conjunto para a caminhada; ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; resgatar a autoestima do grupo: fazê-lo acreditar nas suas possibilidades de intervenção na realidade; aumentar o grau de realização/concretização – e, portanto, de satisfação – do trabalho; possibilitar a delegação de responsabilidades; ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; colaborar na formação dos participantes; ajudar a concretizar uma educação de qualidade democrática, uma escola que faz diferença, qual seja, na qual há efetiva aprendizagem, desenvolvimento humano e alegria crítica (*docta gaudium*) de todos.

O projeto é uma espécie de “carta de garantia” para o aluno e sua família, pois, com ele em mãos, pode questionar a coerência de cada prática da instituição – assim como pode ser questionado.

Enquanto o grande “guarda-chuva”, o PPP é referência para todos os outros projetos e práticas no interior da instituição que planeja. De fato, há um enorme conjunto de ações, iniciativas e práticas da escola que pre-

cisam ser pensadas previamente: distribuição das turmas, horários das aulas, conselho de escola, conselho de ciclo, critérios para utilização e reorganização dos espaços e tempos, projetos que envolvem a escola como um todo, critérios para utilização dos recursos didáticos – brinquedos, jogos, informática, livros –, reuniões de pais, arranjo físico das carteiras em sala, festas e celebrações, hora-atividade, materiais dos alunos, representantes de classe, monitoria dos alunos, atividades extraclasse, regras de convivência da escola, orientações para trabalho com inclusão, revisão dos critérios de encaminhamento de alunos para serviços especializados, participação dos educadores nos espaços de formação etc.

Seja pela confiança nos anos de experiência, seja pelo aperto do tempo, é muito comum os educadores discutirem, no planejamento do início do ano, as atividades que realizarão, sem refletir com mais vagar sobre a finalidade – que estaria relacionada ao marco referencial (para quê) – e a justificativa ou necessidade – que estaria relacionada ao diagnóstico (por quê) – daquilo que se vai fazer. É provável que essa concessão metodológica tenha seu preço. Uma prática que pode ajudar é, diante da proposta de ação – exemplo: Festa Junina –, fazer as perguntas básicas: por quê? Para quê? E, inclusive, registrar as respostas junto com a proposta a fim de possibilitar o resgate de seu significado, superando também práticas que eram feitas “só por inércia” – “Sempre fizemos isto”.

Trabalho coletivo constante

Para avançarmos em nossos objetivos e para criarmos as condições de concretizar o que foi planejado, o trabalho coletivo constante – reunião pedagógica semanal, hora-atividade, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Aula De Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) etc. – é imprescindível, uma vez que possibilita a troca de saberes/experiências e sugestões; a participação do grupo nas decisões e elaborações de atividades; a abertura para o diálogo; a consciência de que podemos aprender com outras pessoas; a socialização de atividades ou propostas de trabalho; o trabalho de estudo de casos; a responsabilização coletiva, visto que o educando é da

escola; o saber contextualizado; todos os professores planejarem, executarem e avaliarem juntos; a participação efetiva dos educadores na gestão da escola; o planejamento do dia a dia (reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem); e a ecologia das ações – para que a iniciativa de um não acabe por anular a de outro, por falta de conhecimento e interação.

Em termos de estrutura, as reuniões devem ser sistemáticas; fazer parte do contrato de trabalho do professor (remuneradas); ter a participação dos professores e da direção; ser coordenadas pela coordenação pedagógica; ser um espaço de tomada de decisão coletiva.

As tarefas a serem realizadas nas reuniões devem ter como referência maior a prática pedagógica, implicando reflexão, partilha, sistematização, estudo, avaliação, (re)planejamento e celebração (da vida, das conquistas do grupo).

Projeto de ensino-aprendizagem

A observação direta do cotidiano escolar – assim como diversas pesquisas de campo – revela práticas bastante significativas, avanços e conquistas pedagógicas. Todavia, revela também muita dor, sofrimento, angústia por parte de professores e alunos. Sabemos que o que nos dilacera não é só a carga de trabalho, mas, sobretudo, a falta de sentido do trabalho. Uma das contribuições básicas do planejamento é, justamente, ajudar a sofrer menos – “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana” (BRECHT, 1991) –, realizar mais, resgatar a potência, a alegria. (ESPINOSA, 1979) Nessa medida, o planejamento é uma mediação para a preservação (ou resgate) da saúde do educador.

O planejamento do trabalho de sala de aula, o PEA – também chamado de plano de ensino, plano de curso, plano didático, plano de trabalho, plano de estudos –, tem importante papel na atividade docente e discente. Entre os vários níveis de planejamento educacional, esse é um dos mais próximos da prática do professor e dos alunos. Costuma ser organizado para um determinado período (semestre, ano, ciclo), sendo mais detalhado no decorrer do processo.

O núcleo duro, digamos assim, da elaboração do planejamento de ensino-aprendizagem é composto por aquelas três dimensões teórico-metodológicas que, embora perfeitamente interligadas, são irreduzíveis. Cada uma corresponde a um aspecto essencial do planejamento não contemplado pela outra:

- análise da realidade (onde estamos?);
- projeção de finalidade (o que queremos?);
- elaboração do plano de ação (o que fazer para, saindo de onde estamos, atingir o que queremos?).

Uma das manifestações da interligação das dimensões é a recorrência. Isso significa que cada uma delas pode ser mais bem definida num processo de aproximações sucessivas, e não necessariamente numa sequência linear – por exemplo: primeiro, teria de se esgotar a análise da realidade para só depois explicitar a finalidade.

Em termos mais específicos, vemos as seguintes finalidades do PEA: possibilitar a reflexão crítica do professor sobre sua prática (nesse sentido, é um instrumento de autoformação); elaborar um plano seriamente é uma maneira de nos conhecermos melhor; aumentar a alegria, o grau de realização/concretização (satisfação) do trabalho; desfrutar do prazer de conhecer a realidade do campo de intervenção e de concretizar aquilo que foi planejado; organizar a proposta de atividade de ensino; potencializar a contribuição do professor; não basta o docente saber muito sobre o conteúdo a ser ensinado, é preciso resgatar o movimento conceitual – história do conceito, sua gênese e desenvolvimento – e organizar a exposição, a apresentação, o fluxo da expressão sobre o objeto de conhecimento para favorecer a aprendizagem; ser um instrumento de comunicação com os colegas, com a equipe escolar, com os alunos, pais e comunidade; o trabalho do professor tem uma dimensão coletiva, portanto, a explicitação da proposta de trabalho é relevante para possibilitar a articulação sistemática e crítica com os colegas; particularmente, com os alunos, há um papel muito importante enquanto expressão do “contrato de trabalho”; favorecer a pesquisa sobre a própria prática; possibilitar o melhor uso dos recursos;

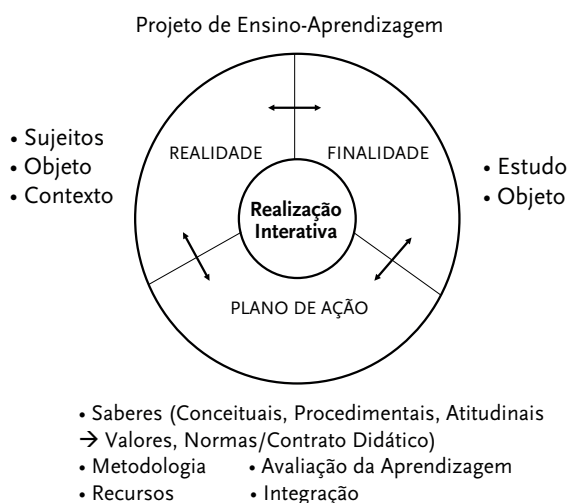
dar maior segurança ao professor; favorecer o processo de avaliação emancipatória tanto da aprendizagem quanto do ensino; superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu quefazer – contra o desperdício da experiência –, resgatando sua condição de sujeito de transformação; ajudar a concretizar a educação de qualidade democrática, uma escola que faz diferença: efetiva aprendizagem, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica (*docta gaudium*) de cada um e de todos.

A ressignificação do planejamento só se completa pela prática, qual seja, pelo vivenciar sua eficácia: aquilo que “foi para o papel” acontece e ajuda a mudar a realidade quando o projeto é, de fato, uma referência para a atuação.

Elaboração do PEA

Em termos de elaboração, não há um caminho único para o professor construir seu projeto de ensino: pode partir de alguns dados da realidade ou de alguns objetivos; colocar no papel aquilo que vem à cabeça, sem preocupação maior de sistematização; deixar o inconsciente, a intuição e a sensibilidade trabalharem um pouco. Depois, começa a organizar as ideias, confrontar; daí vão surgindo alguns elementos do plano de ação. É um processo recorrente, no qual não há uma gênese absoluta. O registro possibilita tomar consciência, sistematizar, criticar e superar.

Figura 1 – Dimensões do PEA



Fonte: elaborada pelo autor.

O importante na elaboração é chegar ao confronto crítico entre as dimensões metodológicas básicas – realidade, finalidade, plano de ação –, por exemplo: as propostas de ação são coerentes com a realidade e com os objetivos visados ou há uma mera justaposição?

Feita uma primeira elaboração, o professor a leva para a sala de aula como uma orientação geral, que vai ser completada ou revista a partir do conhecimento da turma, da apresentação da proposta, da discussão e negociação com os alunos.

De um ano para outro, o professor inova, responde aos apelos da realidade, mas sem desprezar a cultura pedagógica acumulada, aquilo que ainda é válido da prática de sala de aula. Dessa forma, supera tanto as “folhas amareladas” (todo ano é a mesma coisa) quanto à ditadura da novidade (todo ano tudo deve ser diferente).

O planejamento é uma maneira de nos (re)apropriar do trabalho. De um modo geral, há uma tendência de o professor ser um mero objeto de um processo. O planejamento é um caminho para ele se aproximar, retomar a sua autoria. “Mas existe um currículo preestabelecido...” – isso é um fato. Todavia, a existência de uma proposta curricular preestabelecida não significa que o professor simplesmente tenha que segui-la cegamente. Tomemos como exemplo um professor de Matemática do 6º ano. Considerando que o tripé básico do planejamento é realidade, finalidade e plano de ação, aquele rol de conteúdos que normalmente são trabalhados em Matemática no 6º ano entraria em que parte do PEA? Como um dado de realidade, como uma finalidade que quer atingir ou como um plano de ação? É muito comum os professores acharem que deve entrar no plano de ação. Ora, se o professor simplesmente toma aquele bloco de conteúdos e lança-o no plano de ação, estará abrindo mão do seu papel de planejador, do seu papel de professor.

Em princípio, aqueles saberes que normalmente são trabalhados no 6º ano entram como um dado de realidade, já que, até o momento do processo de planejamento do professor, isso é o que são: um dado de realidade. Agora, a partir de outros elementos da realidade e a partir das finalidades que tem, irá decidir o quê e como daquele bloco irá para o plano de ação.

Por exemplo, o professor assume uma classe e está sabendo que alguns saberes previstos para o 5º ano não foram trabalhados. Ele não é professor de conteúdo; é professor de aluno. Então, fará as devidas adequações. O seu plano de ação efetivo poderá contemplar aqueles saberes previstos no todo, na parte, aqueles saberes podem ser reduzidos, podem ser ampliados, ter a ênfase modificada, alterar a ordem etc. Então, mesmo num sistema, digamos, padronizado, num sistema de um currículo previamente definido, existe sempre essa ZAR do professor, esse seu grau de liberdade em que se faz autor, se faz sujeito do processo educativo, e não um mero executor.

O pano de fundo desse processo de construção do PEA é o PPP da instituição, bem como o trabalho coletivo constante – as reuniões pedagógicas semanais, a hora-atividade –, em que o plano é partilhado, discutido, articulado interdisciplinarmente, avaliado e reformulado.

Em relação aos saberes, os professores estão atentos às suas diferentes modalidades: conceitual, procedimental e atitudinal.

O que tem acontecido com muitos professores que já avançaram é terem o PEA como uma referência geral. Depois, no cotidiano, na medida em que vai trabalhando com projetos temáticos, temas geradores, complexos temáticos, o plano de ensino serve como um elemento de confronto, para ver se seus pontos básicos estão sendo, de alguma forma e em algum momento, contemplados. Há uma prática que costuma ser muito interessante dos professores da educação infantil e, sobretudo, da primeira fase do ensino fundamental, que é o semanário, no qual é feita a programação mais detalhada do trabalho a ser realizado na semana. Algumas redes de ensino já articulam também o PEA com o diário de classe, que passa a ter uma função de autêntica referência e registro da caminhada, para além do seu caráter de controle formal e burocrático.

Uma das maiores demandas que os docentes costumam apresentar em relação aos planos de ensino é quanto ao como interessar os alunos. Ora, é preciso reconhecer que o projeto de ensino, enquanto tal, não tem esse poder, uma vez que, para favorecer a motivação na esfera que cabe ao professor, há vários fatores: conhecimento da turma, domínio do objeto de conhecimento, domínio das teorias de aprendizagem, conhecimento de técnicas de ensino,

disposição pessoal para o ensino, estar inteiro na atividade, não ter preconceito em relação aos alunos, criação de clima favorável para a aprendizagem em sala de aula etc. Por outro lado, depende também das condições objetivas disponíveis. O que o planejamento faz é justamente apontar essas várias necessidades, lembrar, através de sua própria estrutura, como tais aspectos são importantes, funcionando como uma espécie de orientação do que é preciso para um bom trabalho. Suas dimensões metodológicas apontam o arcabouço; todavia, quem deve preenchê-lo é o professor – e o aluno. Se o docente tem um rol significativo de competências, o projeto ajuda efetivamente; caso contrário, apenas indica necessidades a serem supridas.

Trabalho por projetos

Inicialmente, cabe destacar que diferentes denominações são utilizadas para esta atividade pedagógica: pedagogia de projeto, método/metodologia de projetos, trabalho por/com projetos, projetos de trabalho, procedimentos de projeto. Algumas inclusive podem até induzir a erro de entendimento, como projeto didático (confusão com PEA) ou projeto educativo ou projeto pedagógico (confusão com PPP).

Podemos citar ainda como perspectivas correlatas: Centro de Interesse (Decroly), Estudo do Meio, Solução de Problemas, Unidade Didática (EUA), Complexos Temáticos (Pistrak), Atelier/Oficina (Freinet), Mapas Conceituais (Novak), Abordagem Reggio Emilia, Temas Geradores (Freire), Fazer a Ponte (J. Pacheco) etc.

Qual o sentido de trabalhar com projetos? O trabalho por projetos visa superar alguns problemas básicos do ensino mecanicista:

- Mobilização do sujeito (*versus* estudar algo porque “tem que” estudar, porque faz parte do programa, porque “chegou a hora”, porque está na “árvore do conhecimento”). No trabalho por projetos, o educando vai atrás de algo que faz sentido para ele. Em termos de construção de significado, há uma grande diferença entre partir de um conteúdo preestabelecido de uma determinada disciplina e partir de uma situação-problema;

- Atividade do educando (*versus* passividade ou ação alienada). A construção do conhecimento não se baseia na exposição do professor, mas na pesquisa e interação do aluno com colegas e professor;
- Integração dos saberes (*versus* fragmentação: saberes são apresentados desvinculados das relações que os geraram; sujeito sabe uma coisa, sabe outra, mas não sabe a relação entre elas, o que daria o sentido);
- Dimensão formativa pelo exercício da liberdade (*versus* estar tudo predeterminado). O trabalho por projetos possibilita o escolher e o arcar com as consequências da escolha (responsabilidade). Isso, certamente, só pode acontecer quando há liberdade, que aliás tem um importantíssimo papel na mobilização para a aprendizagem.

O ensino verbalista, bancário, dá a sensação de que todos aprenderam tudo – já que o professor transmitiu a mesma mensagem para todos. No entanto, sabemos que se trata de um engodo, pois, pouco tempo depois, os alunos já esqueceram quase tudo – memória de curta duração –, uma vez que não houve efetiva construção do conhecimento.

– Possível roteiro para o trabalho por projetos:

- Sensibilização/problematização:

⊗ O que se quer saber/fazer → Escolha do tema/assunto

A base do trabalho por projetos é precisamente a intrínseca busca de sentido que acompanha o ser humano. Não fosse essa busca, faltaria o impulso, o desejo de saber, que é o elemento dinamizador dos projetos.

- Constituição dos grupos de trabalho;
- Justificar opção feita;
- Elaboração de outras perguntas – detalhamento do que se quer saber/fazer e do que se sabe; negociação de objetivos. Esse momento de negociação da temática é importante seja para verificar a efetiva pertinência/interesse do que está sendo proposto, seja para envolver a todos;
- Plano de trabalho – estabelecimento dos procedimentos de trabalho; levantamento das possíveis fontes de pesquisa; marcação de

prazos. De um modo geral, não há tempo predeterminado; pode ser curta, média ou longa duração, de acordo com a complexidade do tema e do envolvimento da turma;

- Desenvolvimento/pesquisa;
- Síntese;
- Apresentação/ação;
- Avaliação: processual (ao longo das atividades, refletir sobre o percurso, reformular as ações ou o próprio projeto) e síntese (no momento em que o sujeito se considera preparado);
- Integração dos conhecimentos/globalização;
- Registro-síntese – surgimento de novos problemas a serem pesquisados. (VASCONCELLOS, 2017, p. 189)

O elemento disparador para o projeto pode ser uma dúvida da turma e/ou de um colega, um texto, livro, notícia, filme, peça, um passeio exploratório, alguma vivência em sala, um acontecimento na comunidade, uma provocação do docente ou projetos anteriores.

Em termos de modalidades de inserção do aluno no projeto, podemos ter:

- a) criação: quando o aluno propõe um projeto novo;
- b) reelaboração: quando o aluno entra num projeto já existente e o modifica;
- c) compartilhamento: quando o aluno passa a fazer parte de um projeto já existente.

E a modalidade “imposição”? A imposição pode acontecer em relação a uma prática didática, mas não a um projeto, pois nega um dos seus fundamentos básicos: a livre adesão do sujeito.

Quanto ao trabalho com a temática do projeto, as modalidades podem ser:

- a) todos os alunos com o mesmo tema;
- b) grupos com subtemas;

- c) grupos com temas diferentes;
- d) eventualmente, tema individual.

– Modalidades de utilização

Podemos identificar diferentes modalidades no uso de projetos na escola:

- Projeto didático autônomo: é um projeto localizado, que não tem a ver com dinâmica de trabalho pedagógico como um todo, seja da escola – exemplo: Projeto Cidadania; Projeto Lixo é um Luxo –, seja da disciplina/área: utilização de um ou outro projeto dentro da disciplina – exemplo: Projeto Nossa Cidade Antigamente; Projeto Feirinha de Compras; Projeto Brinquedo; Projeto as Cores da Vida;
- Disciplina(s) por projeto: a disciplina, a matéria como um todo, é organizada através de projetos;
- Currículo por projeto: a escola como um todo trabalha com projeto.
- Em grandes linhas, podemos dizer ainda que os projetos na escola podem visar o estudo (entendimento, busca de significação), a intervenção (chegar a uma ação de mudança da realidade) e/ou vivência (exemplo: valores).

– Alguns possíveis equívocos

- Trabalho com projeto representar uma forma de demissão do professor; o professor pode entender que não tem mais papel, desistindo do processo de ensino-aprendizagem no tempo em que acreditava em algo, não abria mão dos conteúdos; agora que perdeu os mapas, deixa os alunos escolherem o que quiserem;
- Deixar de trabalhar conteúdos essenciais, cair no espontaneísmo, não sistematizar; várias escolas que trabalham com projetos têm aqui um nó: não se garantir a aprendizagem dos alunos dos conceitos básicos;
- Projeto ser usado como estratégia de sobrevivência, forma de entreter os alunos (aula agradável).

E a avaliação?

Enquanto que, na cultura docente de grande parte dos professores, o planejamento é pouco valorizado, a avaliação, muito pelo contrário, é fortemente enfatizada. Lamentavelmente, no entanto, não pelo seu papel de qualificação das aprendizagens, mas muito mais pelo seu papel de controle de comportamento, em função de seu caráter classificatório e excludente – lógica da aprovação/reprovação. Aliás, não é só na cultura docente que o planejamento não é tão valorizado: isso ocorre também no âmbito da academia. Basta ver a enorme desproporção entre as pesquisas e publicações no campo da avaliação – difícil, mesmo para quem é da área, acompanhar – e do planejamento.

A avaliação da aprendizagem, apesar da aparência em contrário, com certeza, não é o elemento fundamental da educação escolar. Essa ideia de que a avaliação é a coisa mais importante advém do fato de que, no cotidiano, ela ocupa um espaço enorme, tanto em termos materiais – tempo, dispositivos, normas etc. – quanto simbólicos – para muitíssimos alunos e para alguns professores, a avaliação é aquilo que orienta de fato toda sua vida escolar. Só para lembrar de algumas práticas, temos: semanas especiais, dias especiais, horários especiais, papéis especiais, dificuldades especiais, comportamentos especiais, rituais especiais, conselhos especiais, assinaturas especiais dos pais, datas especiais para entrega, pedidos especiais de revisão, legislação especial, reuniões especiais com professores e pais, caderneta especial, ameaças especiais através da nota, rotulações especiais em função da nota, tratamento especial para os alunos de acordo com as notas que tiram, repetições especiais etc.

O essencial da escola são aquelas suas tarefas básicas: aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica (*docta gaudium*) de cada um e de todos os alunos. A avaliação deveria estar a serviço do cumprimento dessa meta por parte da escola.

Que lógica é esta de aprovar ou reprovar uma criança nos anos iniciais do ensino fundamental? A criança não vai – não deve ir – para a escola para ser aprovada ou reprovida, mas para ser ensinada, para aprender,

desenvolver-se, ser feliz. Há, em muitas cidades do Brasil – e também do exterior – leis proibindo que uma criança menor de dez anos ande sozinha no elevador, por não ter discernimento suficiente para agir em caso de emergência. Ora, uma criança não pode responder por andar sozinha no elevador, mas pode responder sozinha por sua não aprendizagem na escola, sendo reprovada. Que lógica é essa? A avaliação não é para punir ninguém, mas, se fosse para reprovar, onde ficaria o Estado, os meios de comunicação, os políticos, os dirigentes dos sistemas de educação, os sindicatos, a família, os gestores escolares, os professores? Por que só a criança assume a responsabilidade – e na forma de castigo – de algo que envolve tanta gente?

A avaliação deve propiciar a tomada de consciência dos seguintes aspectos:

- Avanços: a avaliação deve possibilitar ao sujeito – pessoal ou coletivo; aluno e/ou professor – apropriar-se dos seus acertos, pois, além de reforçar a positividade do caminho que se está fazendo, fortalece a autoestima e, assim, prepara novas aprendizagens (significa uma ampliação da zona de desenvolvimento proximal);
- Dificuldades: enquanto *Homo Sapiens Sapiens*, não nascemos prontos, nem programados; fazemo-nos por nossa atividade; ao agir, podemos acertar ou errar. Nosso erro pode prejudicar a nós mesmos, o outro e/ou o meio, daí a necessidade da tomada de consciência, bem como o compromisso com sua superação;
- Potencialidades: muitas vezes, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o aluno revela aspectos que vão além dos objetivos previamente estabelecidos, além do certo ou do errado. Essa dimensão da avaliação corresponde àquela “histórica e ontológica vocação de ser mais” a que Paulo Freire se referia, àquele desejo que temos de cada dia nos tornarmos seres humanos melhores.

A avaliação, como uma das dimensões essenciais da atividade humana (VASCONCELLOS, 2017), permeia todo o planejamento. De forma mais explícita, está presente no PPP especialmente no diagnóstico, que

nada mais é que uma avaliação institucional. No PEA, como apontamos, é um dos seus elementos básicos.

Há muito o que fazer; existem muitas mediações possíveis, dentro das respectivas ZAR dos professores e da escola. Em função da lógica classificatória e excludente da avaliação, há o risco, por exemplo, no PPP – ou na análise da realidade do PEA –, de o diagnóstico tornar-se “diagnoutro”, qual seja, só se perceber limites, contradições, falhas no outro – especialmente na família, no aluno e no sistema. Já no planejamento didático, cabe um cuidado especial com as “profecias autorrealizantes de fracasso”, com os possíveis pré-conceitos construídos em relação a determinados alunos. Pelo contrário, uma das principais aprendizagens que os alunos devem (re)fazer na escola é: “Eu sou capaz”, qual seja, o fortalecimento de sua autoestima, o seu empoderamento para a aprendizagem – e para a vida. Tanto o planejamento quanto a avaliação devem estar a serviço disso.

SOBRE O PLANEJAR

A QUESTÃO DA POSTURA DO PROFESSOR

Infelizmente, para vários colegas, o planejamento ainda é visto como “colóquio flácido para acalantar bovinos” – conversa mole para boi dormir. De fato, se o que, efetivamente, guia o professor é a estampagem instrucionista que recebeu logo no início do ensino fundamental – e que a formação frágil que recebeu na academia não conseguiu “extrojetar” –, para quê planejar?

Historicamente, muitas foram – e ainda são – as distorções na prática do planejamento na educação e na escola: elaboração do plano de ensino como mera exigência burocrática; fazer para o outro (coordenação, secretaria), e não como instrumento de trabalho; o plano era entregue, engavetado, sem ser analisado por ninguém. O professor sequer ficava com uma cópia do plano; o plano não era retomado (não havia espaço coletivo constante de replanejamento – reunião pedagógica semanal, HTPC/ATPC); professor era cobrado autoritariamente em cima do que tinha escrito; não havia uma linha comum de trabalho em escola (PPP); caráter tecnicista dos planos; “venda

de fórmulas infalíveis” (exemplo: preenchimento do plano com “verbos de ação”, de acordo com uma certa taxonomia); dependência do livro didático; formação frágil do professor no campo da didática e do planejamento.

Um dos erros mais clássicos é esse de o “planejamento” ser para o outro, “para o papel”. Todo mundo já ouviu falar, por exemplo, de um professor de Literatura que, desconfiando de que a coordenação pedagógica nunca iria ler o seu plano, fez a capa do plano de Literatura, pediu o plano da colega de Matemática, tirou cópia, grampeou a capa do plano de Literatura no de Matemática e até hoje, passados não se sabe quantos anos, nunca ninguém reclamou. Ou seja, teve certeza de que aquele plano era só para “inglês ver”, só para entregar, para “cumprir tabela”.

Tudo isso, certamente e com razão, provocou – e provoca – muita resistência nos professores aos procedimentos de planejamento. Todavia, se a prática pedagógica já é difícil com planejamento, seria bem pior sem ele. O planejamento não é panaceia, mas um instrumento de luta.

O empenho no planejamento (querer) depende de o professor sentir:

– Necessidade de planejar:

- Complexidade da atividade: sentir que precisa da mediação simbólica mais elaborada para qualificar a ação e alcançar o que deseja; algo muito simples não pede um planejamento mais sofisticado;
- Responsabilização pelo resultado: sentir-se pessoalmente envolvido na obtenção do resultado esperado. Se o resultado só depende dos outros – como se não houvesse a ZAR do professor e da escola –, não há sentido planejar.

– Desejo de planejar:

- Estar vivo: desejar ser professor, querer realizar algo, desejar ensinar aquilo;
- Importância da atividade: convicção, compromisso, desejo efetivo que aquilo que se está planejando aconteça.

– Representação pessoal da possibilidade de planejar: do ponto de vista do empenho no planejar, a questão, em princípio, estaria resolvida

analisando o querer do sujeito, que é a “energética da ação”. (PIAGET, 1978, p. 13) Ocorre que, embora o poder não gere o querer, a representação que o sujeito/grupo que planeja tem sobre a possibilidade (poder) de sua realização acaba funcionando como uma espécie de fator modulador do querer, qual seja, aquilo que, inicialmente, era reconhecido pelo sujeito como importante e complexo pode ser ressignificado se ele passar a entender que não há viabilidade de sua realização. Esse é um elemento ao qual devemos prestar muita atenção.

- Planejabilidade da ação: aquilo pode ser planejado ou é complexo demais? É possível planejar algo quando existe uma certa regularidade (se for algo absolutamente aleatório, não tem sentido planejar) e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, existe uma certa plasticidade naquilo que se planeja (se for algo totalmente imutável, também não há sentido planejar);
- Viabilidade da ação: seja da atividade que se está planejando, aquilo pode acontecer, seja da própria ação de planejar – exemplo: ter tempo na escola para o planejamento.

Com todas as mudanças que estão ocorrendo no mundo, em nosso país e no campo da educação, há uma urgência em se repensar a prática pedagógica. Pela primeira vez na história, a instituição escola está em risco de extinção e por diferentes frentes: desde a falta de professores para assumir as aulas, o avanço do ensino doméstico e a educação a distância até a violência contra os mestres e a depredação das instalações escolares. Ocorre que inovar não é nada fácil.

Muitos professores veem o planejamento como uma “camisa de força”, algo que iria cercear sua liberdade, restringir sua criatividade, inibir sua capacidade de improvisar e de inovar em sala de aula e na escola. Paradoxalmente, entendemos que é justo o contrário: para sair do “esquema escolar” – *imprinting* escolar instrucionista (VASCONCELLOS, 2017) –, da gramática escolar, do “piloto automático”, das quase milenares práticas instrucionistas, temos de planejar e muito bem. Caso contrário, somos devorados pelas estruturas existentes, pela incrível inércia da prática,

e acabamos caindo naquele caminho já tão trilhado e tão familiar a todos, mas que leva a resultados nefastos, seja em termos de aprendizagem, de desenvolvimento e/ou de realização dos alunos.

Improvisar não é tão fácil como parece inicialmente, justamente porque a ação do professor não vai se dar num campo novo, mas num espaço já fortemente configurado por formas de organização, rituais, normas, determinações, materiais e costumes. São muitas as pressões, mais ou menos explícitas: a expectativa dos pais, dos alunos, dos colegas do ano seguinte, dos colegas do mesmo ano, da coordenação pedagógica, da direção, de outras escolas, da Secretaria de Educação, do mercado de trabalho etc. Existem múltiplos elementos, artefatos e “mentefatos”, que nos levam a reproduzir, a repetir o que sempre fizemos: exigências legais, dias letivos, carga horária, organização dos alunos em classes, base curricular, programas, livros-texto, espaços, recursos, exigências de vestibulares, avaliações externas, exames etc. “A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”. (MARX, 1986, p. 17) É claro que coisas boas acontecem sem planejamento; mas a probabilidade de que isso ocorra é muito pequena, sobretudo quando pensamos não em termos individuais, mas coletivos, e numa instância tão desafiadora como a educação escolar.

Um dos maiores desafios do planejamento escolar talvez seja justamente esse de resgatar a vitalidade, o significado, entender o planejamento como elemento de práxis, uma mediação metodológica que ajuda a fazer essa aproximação entre a teoria e a prática.

Zona de Autonomia Relativa (ZAR)

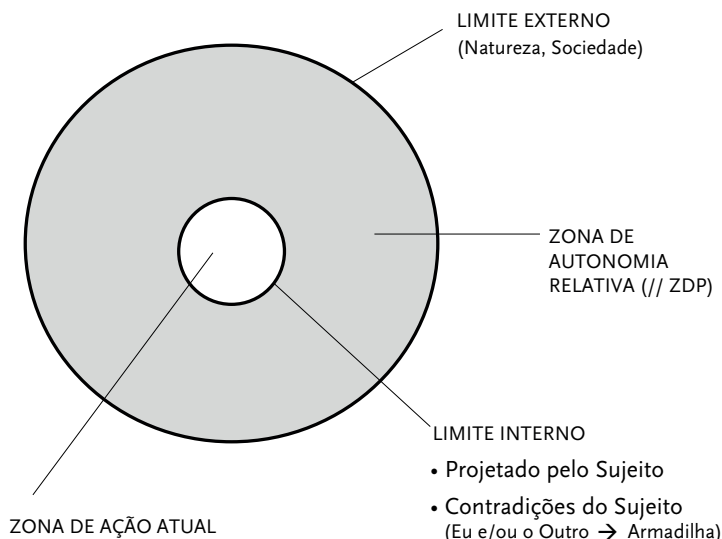
Existem limites que transcendem o sujeito, grupo ou instituição, uma vez que estão dados por fatores naturais ou sociais mais amplos. Sabemos dos limites de qualquer ser humano e de qualquer instituição: há um princípio de realidade a ser encarado. É preciso saber lidar com a nossa não onipotência: não podemos tudo. Lembramos aqui de fatores como a formação inicial disponibilizada aos professores, o salário, o número de alunos em sala de aula, a legislação, as normas, os limites de tempo,

espaço, recursos, o perfil da comunidade etc. Evidentemente, esses limites não são absolutos, mas históricos, o que significa que, de diferentes formas e em diferentes medidas, podem ser quebrados e superados, correspondendo mesmo a um autêntico compromisso com a conquista de uma educação de qualidade social.

Todavia, com muita frequência, o limite que limita efetivamente a ação dos sujeitos e da instituição não é esse externo, e sim um outro que tem a ver com a autolimitação e/ou com as contradições dos próprios sujeitos, individual ou coletivamente considerados.

Como vimos, o planejamento contribui para a tomada de consciência, a ocupação e o avanço da ZAR da escola, do trabalho de sala de aula. A ZAR é o espaço entre o limite externo – dado pela natureza e pela sociedade – e o limite interno – dado pela projeção imaginária e/ou pela efetiva contradição do sujeito/grupo – da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição. (VASCONCELLOS, 2017, p. 222)

Figura 2 – Zona de Autonomia Relativa



Fonte: elaborada pelo autor.

Normalmente, os educadores têm muito presentes os limites externos, e não se dão conta de que os limites internos são os que estão, em grande parte, restringindo a ação possível no momento. Quando tomamos consciência dos limites internos, isto é, aqueles sobre os quais temos controle de imediato, um conjunto de possibilidades de práticas se abre. A ZAR configura-se justamente como um espaço possível para se caminhar, para se iniciar um novo *curriculum* escolar.

A ZAR revela que já temos o que fazer, coisas que não só estão ao nosso alcance como também que, caso não as desenvolvamos, ninguém poderá fazê-las em nosso lugar – por exemplo, no momento da dificuldade do aluno em sala –, tendo, portanto, uma repercussão ética – atuar sobre um campo que é de nossa responsabilidade. Ao mesmo tempo, revela-nos que temos espaços para lutar contra a lógica maior que dificulta nossa prática. A ZAR mostra que a mudança não é fruto de condições ou pessoas “excepcionais”, mas de explorar possibilidades, o “ainda-não” (BLOCH, 2005), o “inédito viável”. (FREIRE, 1986)

Ressignificação do PPP

Em função das distorções históricas, cabe (re)conhecer, acolher e enfrentar as representações mentais – dúvidas, preconceitos – dos educadores em relação ao PPP.

Quadro 3 – Enfrentando argumentos contrários ao PPP

Argumento	Possível núcleo de bom senso	Possível contra-argumentação
É teórico.	De fato, a elaboração do projeto é um momento teórico-metodológico que demanda reflexão, diálogo, estudo, partilha, sistematização – não tem como ser “prática”.	Prática é o que vai ocorrer a partir da elaboração, de forma qualificada, consciente e crítica. Deve-se lembrar que o projeto, na perspectiva dialética, implica tanto a elaboração quanto a realização interativa, justamente para não ficar só em “palavras alusivas”.
É só “blábláblá”; não funciona, é fora da realidade, é perda de tempo.	Palavras bonitas que foram ditas e escritas e nunca colocadas em prática. Propostas feitas totalmente fora da realidade. Só um papel escrito não garante alteração da prática.	A concretização do projeto depende da qualidade política (grau de envolvimento e compromisso na elaboração e na realização do PPP) e da qualidade formal (rigor teórico-metodológico), além de algumas condições objetivas.
Na prática, a teoria é outra.	Na sua vivência, o professor já teve contato com vários discursos que pareciam desconhecer a realidade em que atua.	Por trás de toda prática, sempre há uma teoria. Que teoria irá pautar nossa prática? Vamos tomar consciência e optar ou seguir reproduzindo mecanicamente? Temos conhecimento dos níveis de consciência? Na prática, a teoria é aquela que de fato internalizamos, e não necessariamente aquela com que temos afinidade.
É muito complicado.	De fato, a construção de um PPP não é uma tarefa simples.	A educação escolar é uma das atividades mais complexas do ser humano. O rigor na elaboração do projeto apenas expressa isso. O projeto não deve ser artificialmente complicado só para ficar “um texto bonito”, para mostrar que a escola domina as novidades teóricas da pedagogia. Quem entendeu realmente é capaz de dizer de maneira simples – e não simplista. Esse deve ser o esforço da escola. A própria metodologia de construção, através da participação de cada um, ajuda a fugir das “formulações academicistas”, do “pedagogês”, das famigeradas citações seguidas de mais citações.

<p>É exigência da mantenedora.</p>	<p>Há mantenedoras que fazem exigência formal, burocrática.</p>	<p>Será que a atitude infantil, meramente reativa, por parte da escola é a mais adequada (“Não vamos fazer só porque a mantenedora está exigindo”)? O projeto faz sentido ou não? Se faz, vamos nos envolver independentemente de ser ou não exigência da mantenedora.</p>
<p>Sua construção é muito demorada.</p>	<p>Em algumas escolas, fica-se anos elaborando, o que provoca um grande desgaste.</p>	<p>É preciso colocar um limite de tempo para a elaboração do PPP.</p>
<p>Não temos condições de elaborar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivas: em muitas escolas, não se garantiu ainda o espaço de trabalho coletivo constante (reunião pedagógica semanal); em outras, sequer se pode parar para elaborar o projeto (“E os dias letivos?”). O professor trabalha em várias escolas para poder sobreviver. Há dificuldade de participação dos pais. • Subjetivas: a formação do professor, de um modo geral, é frágil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivas: questão de prioridade na gestão do tempo. De que adianta “não se perder tempo” (“Temos de cumprir os 200 dias, as 800 horas”) com a elaboração e, depois, perder-se quase todo o tempo administrando as crises e os conflitos advindos da falta de horizonte, de articulação? É um grande equívoco. É urgente cuidar da remuneração dos profissionais da educação. Sempre há um grupo de pais dispostos a participar. • Subjetivas: a metodologia participativa de elaboração do PPP parte de onde os sujeitos estão. O próprio processo de construção é formativo, na medida em que as concepções iniciais serão problematizadas, discutidas e superadas.
<p>Já temos o regimento, para quê mais um papel?</p>	<p>O regimento tem uma função importante de dar sustentação formal, legal, ao funcionamento da escola.</p>	<p>São elementos com funções bem diferentes. O projeto é/deve ser o norteador do regimento. Sabemos que, em algumas escolas, o regimento foi feito antes do PPP. O risco é a escola, ao elaborar (ou refazer) o PPP, ficar presa ao regimento anterior. O processo deve ser inverso: elaborar o PPP e depois refazer o regimento para dar base legal ao projeto. O regimento deve estar a serviço do PPP, e não o contrário.</p>

<p>Já temos o projeto; só não está sistematizado.</p>	<p>Sempre existem ideias pautando as práticas.</p>	<p>Será que existe “o” projeto ou “os” projetos? Quando não está sistematizado, quando não há documento de referência construído coletivamente, há o risco de existirem vários projetos convivendo, sem tomada de consciência, sem articulação entre si e até em conflito.</p>
<p>Já tenho o meu planejamento de sala de aula; já sei o que devo fazer na escola.</p>	<p>O PPP não exclui o planejamento didático de cada professor.</p>	<p>O PPP atua no nível geral da escola. Sabemos que muito do que acontece em aula é reflexo do contexto escolar, que não pode ser relegado. Além disso, as pesquisas (Saeb, Pisa) revelam que grande parte dos alunos não está efetivamente aprendendo o que deveriam. É preciso pensar o conjunto da escola.</p>
<p>Eu trabalho há mais de 20 anos; antes, não tinha nada disso e a escola ia muito bem, obrigado.</p>	<p>Não havia a prática de explicitar o projeto educativo da escola, de ter uma visão crítica e coletiva.</p>	<p>Os tempos são outros. Há uma profunda crise de sentido da escola, da docência, em função de mudanças na sociedade, na escola, na sala de aula e na relação entre elas.</p>
<p>Enquanto não mudar a sociedade, o sistema de ensino, não adianta ficar fazendo projeto.</p>	<p>A escola não é uma ilha; sofre condicionamentos. Muito do que acontece na escola é reflexo do contexto maior.</p>	<p>Ocorre que o reflexo não é mecânico, mas mediado por sujeitos concretos, por nós mesmos, inclusive. Na mesma rede de escolas, nas mesmas condições objetivas locais, vemos escolas e professores com práticas e resultados bastante diferentes. Existe sempre uma ZAR da escola. O projeto é uma forma de tomar consciência, ocupar e ampliar esse espaço.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Indagamos: sem um planejamento mais consciente e crítico, a escola funciona? É triste dizer, mas temos de admitir que sim. Este é o problema: o trabalho escolar pode ser mal feito. Uma ponte mal feita cai; um dente mal curado dói; um processo jurídico mal encaminhado perde a causa. Já com a escola, é diferente: de alguma forma, acaba acontecendo, pois há uma inércia, há estruturas, lógicas, determinações, materiais, tradições, contratos, rotinas, horários. Resta indagar: será que o que está em pauta é simplesmente funcionar ou conseguir uma prática fundada numa intencionalidade emancipatória? O planejamento – insistimos – é uma forma de combate à alienação do trabalho.

Por tudo isso, entendemos que planejar é preciso.

Ressignificação do PEA

Temos uma imagem a preservar, temos um senso de sobrevivência, não queremos nos expor ao ridículo e nem ficar numa situação constrangedora. Só quem não tem um mínimo de autoestima é que não se preocupa com o que virá pela frente. Se não estamos planejando explicitamente – sistematizando, registrando –, é porque julgamos que o que temos assimilado é suficiente, “dará conta do recado”, dado que já passamos outras vezes por aquela situação. Embora reconhecendo que cada experiência é única, confiamos na regularidade do real. Na preparação para a aula, é muito comum o professor pensar em termos de conteúdo: se domina o assunto, não sente necessidade de se debruçar mais detidamente sobre o plano; simplesmente o elabora mentalmente: “Bem vou falar sobre isto e aquilo, que são aspectos básicos” – planejamento tácito. A questão – insistimos – não é se planejamos ou não, mas a qualidade dessa atividade.

Quando não há exercício rigoroso e crítico de planejamento, a tendência é o improvisado ou a repetição/reprodução. Como o improvisado não é tão simples de acontecer, dadas as estruturas e amarras todas, a tendência é a reprodução das práticas arcaicas e equivocadas da escola.

Superando preconceitos em relação ao PEA

O PEA, não poucas vezes, não é muito bem visto por educadores em função de experiências negativas anteriores ou de alguns (pré)conceitos:

– **Formalismo:** “O planejamento é só mais uma formalidade, uma burocracia, um papel que temos que entregar”. Pela tradição formal da escola, muitas vezes, o planejamento é encarado como um dispositivo burocrático, “algo a mais”: além de tudo o que o professor já faz, teria ainda de fazer o tal do plano a fim de “entregar” para alguém. Entendemos que, muito pelo contrário, o plano não é nem externo nem estranho ao seu cotidiano, pois visa justamente dar conta dos desafios postos pela realidade e, antes de tudo, é feito pelo professor (e não por outro) e para o professor (e não para o outro) ter melhores condições de reflexão e ação. O planejamento não deve ser entendido como algo para o outro. No paradigma tradicional, o outro prometia e o outro devia fazer. No paradigma emergente, eu prometo para eu mesmo cumprir; nosso grupo promete para ele mesmo realizar – além, evidentemente, de cobrar que o outro cumpra aquilo que é da sua responsabilidade e que tem a ver com o coletivo, com a instituição. Tentando ser o mais claro possível: o planejamento do trabalho de sala de aula, antes de mais nada, é para o professor e seus alunos, e não para a coordenação ou direção; o planejamento do trabalho da escola, antes de tudo, é para a própria escola e não para a Secretaria de Educação ou para o Ministério da Educação (MEC). Não estamos, evidentemente, negando as férteis e necessárias possibilidades de interação, mas enfatizando que o plano é um caminho de construção de autoria – e, conseqüentemente, de autonomia. Planejamento é instrumento de intervenção, de transformação da realidade. Do ponto de vista das condições objetivas, há necessidade de garantir o espaço de trabalho coletivo constante que possibilite o planejamento enquanto processo, bem como a remuneração digna do professor para que dê menos aulas e tenha tempo para planejar.

– **Ineficácia:** “Não funciona”, “É fora da realidade; vai para o papel e nada acontece”. O planejamento, no seu autêntico sentido – não naquele distorcido historicamente –, é justamente um instrumento para nos aju-

dar a descobrir o que é possível de ser feito – dentro do que é necessário –, a ZAR. Tem um caráter eminentemente prático, de ajudar a localizar as possibilidades de ação. Portanto, se “foi para o papel” e não aconteceu, é porque, grosso modo, não foi bem desenvolvido – falha na elaboração e/ou no compromisso de realização –, salvos os casos de efetiva imprevisibilidade no momento da elaboração.

– **“Tenho tudo na cabeça”**: “Para quê fazer plano, se já sei tudo que vou fazer?”. Explicitar o plano é uma forma de socializar (elaboração não ficar só com o professor; ajudar a criar a cultura pedagógica da escola), comunicar (a alunos, colegas, família, equipe escolar) e poder melhor avaliar.

– **Imprevistos**: “Para quê planejar se, na prática, existem tantas incertezas, tantos imprevistos?”. Cabe distinguir dois tipos de imprevistos:

- *Imprevisibilidade*: decorrente do intrincado movimento do real, do imponderável jogo das intencionalidades. Uma vez que nossa ação foi desencadeada, entra em interação com outras intenções e pode até mesmo provocar reações impensáveis *a priori* – ecologia da ação (MORIN, 2000);
- *Não-previsão*: decorrente da “razão indolente” (SANTOS, 2000), da falta de empenho em se tentar apreender os diversos condicionantes da prática. Nessa segunda situação, o grau de “imprevistos”, de fato, é consideravelmente ampliado.

O PEA não deve ser uma “camisa de força”, um dogma a ser seguido a todo custo, uma vez que não anula as incertezas, a possibilidade de ocorrência de imprevistos. Todavia, isso não deve servir de alibi para não planejar. Ao contrário, será bem mais fácil enfrentar os imprevistos se tivermos uma estrutura, uma organização: leitura de realidade, finalidade, plano de ação. A partir da nova leitura de realidade – na qual o imprevisto foi detectado –, faremos alterações no plano de ação, de forma a atingir o objetivo que tínhamos nos proposto – em alguns casos, dependendo do significado do imprevisto, poderá até haver alteração do objetivo e a elaboração de um novo plano de ação.

CONCLUINDO

Não há “receita” infalível, não há como garantir absolutamente o sucesso de uma atividade. A própria reflexão teórica vai até certo ponto; depois, é preciso partir para a ação, na qual novos elementos – determinações, possibilidades, desafios – surgirão. Há uma questão de ordem ontológica: “a dificuldade para cumprir uma série de propósitos está ligada precisamente ao fato de que é necessário transformar a dinâmica do pensamento, com sua fluidez e liberdade, na dinâmica rígida e resistente da ação real”. (VYGOTSKI, 1997, p. 267) Todo o processo reflexivo caminha no sentido de nos ajudar a ter uma intervenção mais adequada possível – daí também a necessidade da avaliação.

Temos a crença de que, através da coragem e da constante busca de formação, os educadores podem enfrentar os dilemas profissionais, descobrir suas ZAR e exercer de forma mais plena sua tão relevante tarefa social.

Insistimos que o planejamento não tem superpoderes, mas pode ser assumido de forma a ajudar o(s) educador(es) a olhar, com cuidado e profundidade, seus alunos e sua realidade, bem como a pensar, sistematizar, ressignificar seu trabalho, produzir sentido, encontrar caminhos, perscrutar aquilo que tem de bom, dar o melhor de si em função das necessidades postas pelos educandos.

Planejar é uma profunda forma de respeito pelo aluno. É um ato de amor.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Palavras para comer. In: ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

BLOCH, E. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. v. I.

BRECHT, B. Vida de Galileu. In: BRECHT, Bertolt. *Teatro Completo*, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. v. 6.

- ESPINOSA, B. *Ética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIACOIA JUNIOR, O. O direito de julgar. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1 mar. 2007. Tendências/Debate. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fzo103200708.htm>. Acesso em: 2 set. 2019.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- MARX, K. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PIAGET, J. *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEER, R. van der; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2017.
- VYGOTSKI, L.S. El problema del retraso mental. VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas V).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANASTASIOU, L. das G. Camargo. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.
- BARBIER, J. M. *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOUTINET, J. P. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (há edição pela Artmed)
- CHABRIS, C.; SIMONS, D. *O Gorila Invisível e outros equívocos da intuição*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna* - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 1997.
- FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. *Planejamento na Sala de Aula*. Porto Alegre: [s. n.], 1995.
- GESSER, V. *O planejamento educacional: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática*. Curitiba: CRV, 2011.
- KUHN, T. S. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, L. O. *A escola secundária moderna*, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- LUCKESI, C. C. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Loyola, 1984.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.
- MEIRIEU, P. Entre planejamento necessário e decisão improvisada. In: MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OTT, M. Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. *Planejamento e Participação* - Revista de Educação da AEC., Brasília, DF, n. 54, 1984.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- ROJO, R. H.R. Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLELIMAN, Angela B. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58. v. 9.

- VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento do Trabalho de Sala de Aula: Projeto de Ensino-Aprendizagem. *Revista Pátio Ensino Fundamental*, n. 69. Porto Alegre: Grupo A, fev./abr. 2014.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2015.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2017a.
- VASCONCELLOS, C. dos S. O Projeto de Ensino-Aprendizagem como instrumento de gestão do trabalho em sala de aula. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2017b.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2017c.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2017d.
- VEIGA, I. P. A. (org.). *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VIGOTSKY, L. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.
- XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, Maria Isabel (org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.