

# Reunião de planejamento com professores: intervenção pedagógica para transformação das práticas curriculares

Cristiane Viana da Silva Santos  
Simone Santos dos Reis

A atividade docente vai além das concepções que consideram a transferência de conhecimentos, o fundamental é criar, no espaço escolar, as possibilidades para sua construção, o que vem sendo cada vez mais necessário enquanto mediação nos processos de formação cidadã. O espaço do planejamento dos professores é uma ferramenta de formação que amplia o olhar para além da organização da escola, sendo também estratégia para pensar práticas que visem desenvolver ações em prol de aprendizagens mais significativas para os educandos, rompendo com uma visão tradicional do currículo.

A relevância social deste trabalho parte da concepção de que a escola contribui para a transformação da sociedade através de ações pedagógicas adequadas às condições educativas dos educandos. Os pressupostos metodológicos que embasam o presente trabalho nutrem-se na relação dialógica entre teoria e prática, que tem como norte a realidade dos educadores e dos educandos e suas experiências, segundo o autor Knechtel (2014). Desta forma, nossa atuação teve como objetivo intervir na ação pedagógica do educador para mobilizar a escola, a família e a comunidade em vista de uma investigação coletiva da realidade na qual aqueles sujeitos estavam inseridos.

Entendemos que, como estávamos inseridos naquele território, nossa pesquisa científica se embasou numa observação participante, visto que estabelecemos uma parceria com vivências compartilhadas, relacionadas à prática educativa,

com toda a comunidade escolar. Também nos apropriamos de documentos da instituição, que refletiam as concepções presentes nas práticas cotidianas.

O presente trabalho é um relato de experiência do período de 2015 a 2017, junto à comunidade de uma escola pública de alunos do Ensino Fundamental I situada em Itaboraí. Escola esta cujo objetivo pedagógico principal pautava-se em desenvolver, através do currículo, posturas mais voltadas para práticas que valorizassem os educandos que se encontrava em situação de vulnerabilidade social e acolher os profissionais em suas demandas. Os procedimentos metodológicos foram realizados de forma qualitativa, sendo de cunho bibliográfico – documental e de relato de experiências, segundo o suporte teórico dos autores Demo (2013) e Tozoni (2007). Quando a Orientadora Pedagógica Simone e a Orientadora Educacional Cristiane chegaram à Unidade Escolar para compor o quadro da Equipe Técnico Pedagógica perceberam, através dos relatos, que os professores estavam desmotivados, pois haviam recebido a visita de uma representante da SEMEC, em que se realizou uma avaliação das profissionais da escola, sendo evidenciado: “que as professoras tinham uma prática pedagógica fechada”. Mas como as Orientadoras chegavam à escola, ainda precisavam analisar criticamente aquela realidade (para constatar o que de fato estava ocorrendo ou refutar a indicação da SEMEC), ou seja, conhecer, mediante aos relatos,

137

e observar as relações das mesmas (professores e equipe). Além dos professores serem vistos como fechados em suas práticas, outra questão relevante que foi constatada durante a atuação e análise dos diários e históricos escolares, foi à evasão escolar. Conforme relato de responsáveis em reunião e dos profissionais da unidade escolar e diante da observação cotidiana foi possível repensar essa evasão por diferentes pontos: vulnerabilidade social; condições de existência precárias dos alunos; precariedade nas condições de trabalho da equipe escolar; pouca valorização do espaço escolar pelos alunos e famílias; além dos professores encontrarem-se engessados em suas práticas pedagógicas, apresentando uma prática tradicional, alicerçada numa perspectiva reducionista.

Através destas primeiras análises sobre a escola estabeleceu-se uma proposta de trabalho junto à comunidade escolar, principalmente através da uma interlocução com o PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) daquela unidade de ensino, que apresentava como prioridade, a formação integral do educando, visando não só sua capacitação acadêmica, mas o investimento em uma formação humana consistente, pautada em valores como solidariedade e respeito. Buscou-se oferecer aos sujeitos, condições e instrumentos necessários para participação plena na vida social, embasados por uma visão crítica, consciente e transformadora da realidade onde viviam, de forma a proporcionar o exercício pleno de sua cidadania e a possível construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais fraterna.

Neste contexto, os Serviços de Supervisão Escolar e Orientação Educacional buscavam acompanhar, através dos relatos, os aspectos que envolviam os alunos e a relação entre pais e professores, principalmente no que dizia respeito aos processos de ensino e aprendizagem, a formação continuada dos educadores e os aspectos sócios, afetivos e comportamentais, visando orientar e contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, em comunhão com os objetivos propostos no Projeto Político

Pedagógico.

Refletindo sobre a realidade da comunidade na qual a escola estava inserida e baseando-nos em documentos existentes, percebeu-se que no cotidiano escolar, os principais aspectos que apontavam para as fragilidades do projeto educativo referiam-se principalmente: a inconsistência do trabalho pedagógico, refletindo nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e de apropriação das ferramentas da leitura e escrita; a falta de interesse e de participação dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos, desvalorizando o papel social da escola; os indicadores de desrespeito, agressividade e até mesmo violência entre os alunos, tencionando as relações no ambiente escolar e demandando maior necessidade de intervenção por parte da equipe técnica, dos coordenadores de turno e inspetores de disciplina.

### **Território**

Para desenvolver os objetivos aqui propostos fez-se necessário refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas naquele território, considerando a diversidade dos sujeitos que o compunha, suas especificidades, suas demandas, suas angústias e as relações de poder que permeavam o espaço escolar. Neste sentido, coube compreender a educação como mediadora do processo de sociabilidade e a escola, que influencia e ao mesmo tempo é influenciada pela sociedade a qual se insere, como um dos principais territórios no qual convergem todas as tensões que se apresentam no mundo atual.

Um dos nossos desafios da prática pedagógica consistia em conviver com a diversidade, visando proporcionar aos sujeitos do processo de aprendizagem uma legítima inserção nas práticas educativas, sem perder de vista seus limites e suas necessidades.

Foi fundamental conhecer aquele território marcado pela fragilidade do poder público e também perceber a “resistência” por parte dos professores e promover, assim, espaços

de reuniões pedagógicas que fortalecessem os sujeitos para uma atuação mais crítica e menos excludente.

Os sujeitos inseridos no território no qual a escola fisicamente pertence carregavam as marcas da negação aos direitos mais básicos para uma vida digna, como seres humanos e como cidadãos, conforme aponta Arroyo:

*Suas lutas são pelo reconhecimento de serem vítimas históricas de tantas injustas segregações, opressões, negações de direitos humanos. (Arroyo, 2013).*

Neste sentido, a ação coletiva da comunidade escolar buscou trazer e reconhecer os saberes e experiências dos sujeitos que constituem aquele território, dando visibilidade as suas ações, ainda que marcada por uma longa história de ausências, que envolvem desde o poder público até mesmo às ações coletivas que resgatam o protagonismo dos sujeitos ao longo de sua história.

"Contudo, esbarramos em função das condições de vida precarizadas, no acentuamento da evasão escolar, o que comprometia o aprendizado dos educandos e resultava em fracasso escolar."

Reconhecer as marcas e as situações de precarização a qual estes sujeitos são continuamente submetidos se impôs como desafio aos profissionais daquela unidade escolar, no sentido de compreender os sujeitos não pelas ausências, mas pelo reconhecimento e valorização das experiências vivenciadas no ato de produzir a própria existência. Desta forma, coube aos profissionais daquela unidade escolar pensar a própria prática pedagógica, tendo em

vista suas implicações para a instrumentalização dos diferentes sujeitos que compunham aquele território.

Não podemos simplesmente limitar a relação entre os Direitos Humanos e as práticas Psicológico-Pedagógicas aos direitos da cidadania, sob o risco de reduzirmos à abordagem jurídica a multiplicidade do viver. Tal risco, exatamente no momento em que crianças e adolescentes ingressam no campo dos direitos como sujeitos, pode colocar a perder exatamente o outro polo da questão, que é justamente o da singularidade da infância. Mais uma vez buscou-se oportunizar o contínuo acesso ao conhecimento, possibilitando que todos os sujeitos envolvidos naquele processo pudessem construir, cotidianamente, um conjunto de valores sociais que lhes permitissem participar, refletir e atuar sobre sua própria realidade, de forma crítica. Contudo, esbarramos em função das condições de vida precarizadas, no acentuamento da evasão escolar, o que comprometia o aprendizado dos educandos e resultava em fracasso escolar. Assim, parte-se do princípio que o fracasso escolar está intrinsecamente relacionado à situação de vulnerabilidade a qual a comunidade está exposta e impede que os educandos dominem os códigos exigidos pela escola e pela sociedade.

139

### **Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo**

Muitos desafios foram apresentados à nova equipe que assumia a orientação do trabalho pedagógico, um dos principais era estabelecer parceria com a comunidade escolar e buscar uma relação mais integrada entre os profissionais da educação em atuação, e assim, propiciar uma reflexão ampla sobre a prática pedagógica. Contudo, havia outros desafios, como o descaso e descompromisso do poder público com aquele território, que envolviam a falta de alimentação, falta de material pedagógico, a falta de segurança pública (tráfico), uma identidade cultural (marcada pelo desemprego e pela precarização do trabalho, muitos eram catadores de caranguejo, outros trabalhavam nas usinas de produção

de telhas), não havia saneamento básico na comunidade, assim como não havia projetos sociais para envolver aqueles sujeitos.<sup>1</sup>

Foi constatado que o trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade escolar não propiciava nem construção, nem a interação com o conhecimento, não havia um planejamento das ações, as atividades eram selecionadas sem uma reflexão, o que não permitia desenvolver uma visão crítica da realidade, muito menos promover uma mudança significativa naquele território marcado pela marginalização. A maioria dos professores não utilizava o tempo de planejamento para organizar a atividade docente, muito menos seguia as orientações ou respeitava o regimento da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

O planejamento como instrumento intencional de trabalho é imprescindível para manter a qualidade do trabalho docente, tendo em vista a promoção do ensino e da aprendizagem. Para Vasconcellos:

*planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, alinhado às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade.* (VASCONCELLOS, 200, p.43)

Neste sentido, o planejamento deve direcionar de forma intencional o trabalho pedagógico, desenvolvendo potencial para enfrentamento das questões presentes em determinada realidade.

O planejamento instituído naquela Rede Municipal permitia que o docente se organizasse para ampliar seus espaços de reflexão individualmente ou coletivamente, já que garantia aos professores, no mínimo, um terço da jornada de trabalho para planejamento e atividades extracurriculares, visto que a Lei Federal nº 11.738/2008 estabelecia que na composição

<sup>1</sup> Sem ação do poder público, muitos jovens eram assediados pelo tráfico, levando famílias inteiras a ficarem reféns de grupos envolvidos em ações ilícitas.

da jornada de trabalho, observar-se-ia o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Respalhada ainda pelo PARECER do CNE/CBE nº 9/2009:

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou qualquer outra denominação que recebem nos diferentes sistemas de ensino, e constitui em espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para seu trabalho e, muito importante, dever ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

A Portaria SEMEC (Itaboraí) nº 03/ 2009, de 03 de Agosto de 2009 também sinaliza:

Estabelece em seu Art.1º - horário de planejamento dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental Regular e EJA da rede municipal de Ensino de Itaboraí. Em seu Art. 2º - A carga horária de todas as turmas da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental Regular e EJA será diariamente de 4h30min, incluindo o recreio, para que sejam extraídas 2h semanais de planejamento, na quarta-feira.

Contudo, os professores não utilizavam seu planejamento individual de forma consciente para organizar suas aulas, poucos demonstravam utilizar este momento para uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Assim, o horário de planejamento ficava restrito aos encontros em Reunião de Planejamento Coletivo<sup>2</sup>, garantindo um momento para debater os problemas e repensar a prática educativa, visando promover uma educação de qualidade. Este espaço de tempo passou a ser usado, então, para promover

<sup>2</sup> Na Rede Municipal de Itaboraí usa-se a nomenclatura Reunião de Planejamento Coletivo.

uma reflexão sobre a realidade que permeava aquela prática educativa, buscando promover uma formação em serviço e envolver os docentes num contínuo processo de reflexão, que levasse a uma atuação mais consciente.

Essas reuniões visavam compreender as dificuldades apresentadas naquele território, bem como suas marcas, através das situações cotidianas que se apresentavam em sala de aula tornou-se possível compreender tais marcas; o descompromisso dos responsáveis e o número excessivo de evasão demonstravam a desvalorização da escola e do papel da educação como meio de ascensão social e como forma de acesso ao conhecimento.

### A evasão escolar

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola (fracasso escolar) durante o ano letivo. No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, para o país e para o Sistema Educacional. O Censo Escolar da Educação Básica constatou em 2017 que o número de matrículas na educação básica reduziu, seguindo uma tendência dos últimos anos declinando no ensino fundamental e no médio pelo quarto ano consecutivo, sinalizando uma queda em etapas específicas do ensino. Embora o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preveem que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, há estudos que apontam, também, outros motivos para essa evasão, como a baixa qualidade de ensino e que, portanto, se evidencia a importância de tornar o ensino mais atrativo e conectado à realidade local.

A partir de nossa inserção na unidade escolar, nos deparamos com a realidade da escola, cuja demanda mais emergencial estava vinculada a uma porcentagem significativa

de faltas por parte dos educandos, levando, em muitos casos, ao fracasso escolar, o que fere os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, mencionado no Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA), bem como na Lei e Diretrizes e Base da Educação (LDB). Com isso, em nossas práticas objetivamos as seguintes propostas: levantamento da opinião dos professores e demais integrantes da equipe sobre os motivos que contribuem para o fracasso escolar na Unidade Escolar; reconhecimento e valorização das diferentes histórias daqueles que pertenciam à unidade escolar, no sentido de conhecer as circunstâncias que levavam à faltas excessivas dos alunos; desenvolvimento nas famílias uma cultura de justificar as faltas (prática de acesso à escola), junto à equipe diretiva (Orientação Educacional e Pedagógica); conhecimento da história política, econômica, geográfica e social do espaço no qual a unidade escolar estava localizada como meio de desenvolver ações significativas capazes de reduzir o alto índice de repetência e evasão escolar.

141

Nossas análises partiam dos seguintes questionamentos: as condições de existência da comunidade podem contribuir para a evasão escolar e, conseqüentemente, para o fracasso escolar dos alunos? Como parte da reflexão nos espaços de formação continuada, de que maneira se efetuam estas lacunas e as formas possíveis para enfrentamento deste cenário?

Com tais questões em mente, realizamos um curso de extensão promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado: *Um diálogo com o cotidiano: experiências e desafios da prática do Pedagogo*, que nos acolheu em nossas angústias como Equipe Técnica Pedagógica, e nos fomentou a perceber o contexto vivenciado e buscar elos saudáveis que favorecessem a coletividade.

Diante de tal cenário, repensar a prática educativa era fundamental, mas muitas vezes a imobilização tomava conta dos ânimos, inviabilizando ações efetivas que levassem a uma transformação daquela realidade. Assim, coube à equipe pedagógica repensar sua prática e organizar uma formação em serviço, com textos que levassem a uma reflexão do trabalho docente

e da necessidade de uma atuação consciente.

"Era nesse espaço de planejamento que os diferentes profissionais expressavam suas concepções de ensino aprendizagem e sua dificuldade em lidar com os processos que envolviam aquela comunidade escolar. "

Alguns desses textos foram trabalhados para compreensão daquela realidade, outros para dar significado à prática educativa e para ampliar a compreensão das concepções pedagógicas presentes no currículo desenvolvido pelo corpo docente. Entretanto, muitos professores por estarem inseridos naquela realidade social<sup>3</sup> apresentavam dificuldade de compreender os processos de exclusão nos quais a comunidade escolar estava inserida.

O desinteresse do corpo docente pelas questões apresentadas era perceptível e para desmobilizar a proposta de formação promovida pela equipe pedagógica, o horário de planejamento coletivo tornou-se um espaço de disputa de poder, revelando o engessamento das ações, o que pouco contribuía para uma ação docente eficaz. Era nesse espaço de planejamento que os diferentes profissionais expressavam suas concepções de ensino aprendizagem e sua dificuldade em lidar com os processos que envolviam aquela comunidade escolar.

### **Intervenções no cotidiano escolar**

Diante da atual conjuntura, caracterizada

3 Muitos dos professores eram moradores da comunidade na qual a escola estava inserida, que compartilhavam o mesmo território, bem como, suas mazelas.

por uma crise que atinge aspectos políticos, econômicos e sociais, era fundamental restabelecer os compromissos daquela unidade escolar em construir e dar visibilidade às práticas que buscavam o diálogo entre os diferentes conhecimentos e sujeitos, tendo em vista o reconhecimento e a valorização das experiências históricas daqueles que integravam aquele território.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) em seu artigo 53, *"a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho"*. Como também assegura:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Direito de ser respeitado por seus educadores; Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; Direito de organização e participação em entidades estudantis, e Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Como a Lei e Diretrizes e Bases da Educação LDB (Lei nº 9.394/1996) menciona em seu *"Art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola etc, todavia essas legislações não estão sendo cumpridas na sua totalidade"*.

Neste sentido, a ação coletiva da comunidade escolar buscou trazer e reconhecer os saberes e experiências dos sujeitos que constituíam aquele "território", dando visibilidade as suas ações, ainda que marcada por uma longa história de ausências, desde o poder público até mesmo às ações coletivas que resgatavam o protagonismo dos sujeitos ao longo de sua história.

Neste contexto, a equipe técnica pedagógica, através de suas ações e intervenções, buscou mais uma vez, aproximação qualitativa junto aos pais, alunos e professores, promovendo o diálogo e a construção de uma relação com base no respeito e na confiança. Investindo nos momentos

de formação, de avaliação e reflexão sobre os aspectos que interferiam de maneira positiva ou negativa em nossas relações de convivência e trabalho, buscando sempre, o crescimento e a integração da comunidade escolar, bem como, as alternativas mais adequadas para superação de cada obstáculo.

O principal compromisso da equipe técnico pedagógica daquela unidade foi investir na formação continuada dos docentes, estimulando constantemente a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, buscando o sucesso no processo educativo, além de zelar pelo acesso e permanência dos alunos, garantindo uma educação de qualidade, em consonância com os princípios da LDB e do ECA.

Tendo por base o currículo como conjunto das atividades desenvolvidas pela escola e partindo principalmente do conceito fundamental sobre o currículo oculto que, segundo Silva, “*constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes*” (SILVA, 1999, p. 78), propôs-se a construção de um projeto sobre territorialidade que passou a embasar as ações, apresentando inúmeras estratégias que envolviam a formação continuada de professores e a equipe de apoio, que buscassem uma reflexão consistente sobre o enfrentamento da questão de evasão /fracasso escolar (Estudo sobre temática), sobre as dificuldades de aprender diante deste cenário precarizado e sobre as contribuições para a valorização do espaço escolar (cultura escolar).

Dentre algumas estratégias empreendidas podemos citar a expansão da horta escolar (sentido de pertencimento no espaço escolar), o engajamento das famílias no espaço escolar, a formação contínua da equipe da escola (Gestão, professores e equipe de apoio), a realização de reuniões de integração entre família e escola, ao longo do ano, o preenchimento de Fichas FICAI (Ficha de Acompanhamento de Aluno Infrequente), com visitas e comunicação via carta e telefonemas, a aplicação do ECA (construção de carta); os passeios com a comunidade, envolvendo alunos e famílias para efetivação

do vínculos entre famílias e escola; também buscou-se proporcionar um contato mais amplo de professores e alunos com a cultura popular, desenvolvendo, com apoio da SEMEC e outros órgãos, mediante a atividades musicais, esportivas, de dança e de capoeira; era necessário manter um telefone ativo próprio da escola para ligar para os responsáveis de alunos que estavam faltando ou mesmo aqueles que estavam indo até o portão, mas não entravam; outra ação para combater as faltas consistia em convocar os responsáveis para assinar termo de ciência e de responsabilidade assim que o educando atingisse 20 faltas, consecutivas ou não; e a premiação dos alunos menos faltosos, sendo escolhido os dois alunos de cada turma com menor número de falta no trimestre premiando-os com livros.

Uma ação que visava tornar a escola (espaço físico) mais agradável e receptiva para os alunos e professores foi à realização da apresentação de filmes “cinema na escola” usando o Data show, assim como adquirir uma mesa de “toto” para os alunos e realizar gincanas com os 4º e 5º anos; para envolver a comunidade foi proposto apoiar mais os projetos, como a hora na escola, valorizar e elogiar as produções das crianças que ficavam expostas na unidade escolar (parabenizando-os em sala: a equipe podia escrever um bilhete para as turmas elogiando seus trabalhos e participação), foi criado um mural de fotos daquilo que era realizado com as turmas, para que as crianças se vissem e se sentissem apreciadas; neste mesmo sentido; foi exposto a rotina das turmas maiores em um quadro de horário para que os alunos não ficassem perdidos sobre as aulas e o professor do dia, assim como toda comunidade escolar.

Criamos também “premiação” das turmas que não tiveram (ou tiveram menos) ocorrências com um filme, ou algo para a sala de aula, como alfabetos, livro, murais de fotos, foi exposto quadro com informações sobre o dia de planejamento dos professores, conforme a respectiva lei (11738/2008) que instituiu esse direito, também foi exposto um quadro com as aulas de informática e educação física; foram implementadas ações para quando a criança mudasse de escola e não solicitasse transferência,

uma delas era, pedir por telefone, que o responsável comparecesse à escola para regularizar a situação; buscou-se parcerias como do Conselho Tutelar, no sentido de fomentar nos pais a responsabilização e comprometimento pela continuidade dos estudos; procurou-se mostrar nas intervenções realizadas em grupo e/ou individuais a importância da escola (conhecimento), como uma possibilidade de “romper” com os estigmas de exclusão e de sinalizar para seus sujeitos que o estudo pode promover outras possibilidades; promoveu-se reuniões e atendimentos para repassar informes, analisar os progressos e dificuldades do processo de aprendizagem e trocar ideias e sugestões que pudessem contribuir com o trabalho educativo, orientou-se os pais e responsáveis sobre a importância da frequência escolar e da necessidade de justificar as possíveis faltas dos alunos, preferencialmente através de atestado médico; os pais foram esclarecidos sobre o funcionamento geral da escola e sobre quaisquer dificuldades que os alunos estivessem apresentando, seja no processo ensino-aprendizagem, seja no aspecto disciplinar, ou mesmo, no relacionamento coletivo, foram criadas algumas estratégias de fortalecimento da comunidade escolar na tentativa de superação daquele modelo de exclusão, que visavam rever posturas e práticas, principalmente, no aspecto afetivo; enfim, buscou-se efetivar significativas mudanças de concepções e práticas pedagógicas, de forma a propiciar a efetiva construção do conhecimento.

Para desenvolver tais ações foi necessário manter uma interlocução constante com os alunos e familiares, no sentido de fomentar a adesão ao espaço escolar e de sua importância. Contudo, o trabalho exigiu o envolvimento (engajamento) de todos os agentes da escola (Equipe Diretiva, Professores, Dirigente de turno, Merendeira, etc.) para uma mudança daquela cultura do abandono e da evasão escolar, neste sentido, contou-se, principalmente, com a efetiva participação dos professores, a partir dos contínuos processo de reflexão presentes nos espaços de planejamento, tendo em vista intervir naquela realidade, como forma de almejar algum tipo de transformação

social.

A contribuição da autora Maria Helena Patto (1990) em seu livro intitulado: *Produção do Fracasso Escolar* é valiosa para compreendermos a trajetória histórica do tema a partir da visão da Psicologia, pois através desta obra buscavam-se as explicações sobre o Fracasso Escolar. Segundo ela, na década de 40, algumas teorias buscavam explicar a evasão escolar pelo viés da *Tendência a Psicologização das dificuldades de aprendizagem – o diagnóstico seria das crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras*. (PATTO, 1999). A explicação deixava de ser racial/étnica e passava a ser cultural – no sentido biológico do termo – passando a ser cultural; disseminando a ideia de que o meio cultural que as crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem.

Chega-se ao ponto mais alto, quando na década de 70 (Teoria de Carência Cultural) surge uma nova corrente: a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programas de Educação Compensatória (já nascem condenados ao fracasso, pois são menos aptos ao aprendizado) : são os aspectos Psicossociais do aprendiz. Na década de 80, segundo a autora, as explicações evidenciam que a culpa do fracasso escolar está, principalmente, no sujeito e na sua família, o que também rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural e analisa as muitas contradições do contexto sociopolítico.

A partir dos anos 90 o fracasso é visto como “produto de professores mal qualificados” (NAGEL, 2001, P. 05); segundo os estudos realizado por Angelucci et al (2004), o fracasso é fruto de Problema Psíquico (foco no aluno); depois o foco muda para Problema técnico (foco no professor); aparece a Questão institucional: (lógica excludente da educação escolar : foco na política pública); a Questão política: cultura popular, cultura escolar e relações de poder (foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar), como resposta às diferentes correntes, o próprio sujeito passa a ser



o responsável pelo fracasso escolar: “A garantia de um padrão de qualidade em educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam”.

A história da Psicologia no contexto educacional no Brasil sofreu por algumas mudanças em suas concepções (nem sempre a serviço da qualidade das relações na escola), vários autores buscavam explicações científicas para embasar o fenômeno. A autora Patto (1984) em sua tese intitulada: Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar questionava as teorias e as práticas circulantes na época, pois os métodos utilizados pelos psicólogos preconizavam as dificuldades escolares centradas nas crianças e em suas famílias, em que as crianças de classe popular eram vistas a partir da perspectiva da carência cultural, o que justificava o mau desempenho das crianças de escolas públicas.

No final da década de 80 o objeto de estudo da psicologia se direcionou efetivamente ao fracasso escolar, que passava a centralizar questões que envolviam os estudos sobre a escola, tanto no campo da Psicologia, quanto no campo da Educação (PATTO, 1984). Portanto, a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar inseriu-se um novo eixo de análise do processo de escolarização: o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia-a-dia escolar e do aluno que aprende, na relação do professor com a sua tarefa docente, nas condições objetivas que permitissem que a escola realmente pudesse cumprir as suas finalidades sociais. Assim,

*pesquisar a escola, as relações escolares, o processo de escolarização a partir dos anos 80 significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais, fruto de políticas públicas no campo da educação escolar. (ROCHA, 2001, p.213).*

Desta forma, conhecer como as políticas são implantadas, as questões verbalizadas pelos educadores com relação às concepções e perspectivas e as condições de trabalho para

sua consolidação são fundamentais para que os profissionais desenvolvam sua intervenção no campo da educação.

### Avanços e desafios

Apesar da importância da formação em contexto de trabalho ser inegável, na prática, haviam problemas a serem resolvidos relacionados ao espaço, tempo e modo de desenvolvê-la. Em algumas instituições o horário destinado ao trabalho coletivo era transformado em dia de folga. Em outras, esse tempo era visto como uma brecha na rotina para colocar em dia as conversas com os colegas ou ainda corrigir atividades. E ainda havia professores que afirmavam não receber a ajuda necessária nas reuniões, enquanto os coordenadores pedagógicos – principais responsáveis pela formação continuada na escola – queixavam-se do baixo nível de comprometimento dos docentes com o planejamento e a formação.

145

"... é preciso questionar concepções e práticas tradicionais que levam a um trabalho pedagógico fragmentado e enxergar a força de dispositivos de formação que incluem os professores em redes de trocas continuadas."

Em todos esses casos, a escola parecia desenhar-se como uma “caixa de ovos”. Essa metáfora, criada pelo professor americano Dan C. Lortie, da Universidade de Chicago, em 1975, representa a solidão dos professores que, apesar de aparentarem estar juntos no mesmo ambiente, estão separados pelas paredes das salas de aula. Diante desses cenários, buscamos refletir como a “Reunião de Planejamento” pode

ser reconhecida como um tempo tão significativo para o planejamento estratégico dos professores, mas ao mesmo tempo/paradoxalmente parece ser uma tarefa tão polêmica e complexa em alguns contextos. Por que esse direito tinha percepção de obrigação para parte dos educadores neste território?

Para reposicionar essa Reunião de Planejamento como espaço de crescimento profissional, é preciso questionar concepções e práticas tradicionais que levam a um trabalho pedagógico fragmentado e enxergar a força de dispositivos de formação que incluem os professores em redes de trocas continuadas. Conforme destaca António Nóvoa, *a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais*.

Como nos sugere Arantes (2009), as intervenções na área da infância e da adolescência vêm se revestindo de extrema complexidade, tanto pela novidade histórica dos direitos de que são titulares a crianças e adolescentes (e as discriminações etárias a que estão expostas), quanto pelas dificuldades de trabalhar a tensão proteção-respeito à singularidade da criança (sem instituir a tutela e o assujeitamento aos padrões de normalidade médica, psicológica e social). Daí o desafio de entendermos o caráter ético, político e social da Doutrina da Proteção Integral.

A escola quando interage com os demais atores sociais, produz coletivamente além do acesso ao conhecimento, uma compreensão crítica das condições sociais, uma visão, onde o professor torna-se mediador do conhecimento (sendo o sujeito do seu próprio desenvolvimento intelectual). Um conhecimento, ao mesmo tempo humanizado e humanizante, que explicita os reais determinantes econômicos e sociais de uma sociedade desigual e excludente, em que se compreende em suas contradições, pautado a partir de uma formação humana, envolvendo, tanto os profissionais da educação, como os educandos, sujeitos principais de todo processo educativo.

## Considerações finais

Percebeu-se que as condições de existência interferem no processo de aprendizagem, uma vez que o controle dos processos educacionais, com padrões hierarquizados, resulta em um ensino ineficiente, que não atende às demandas educacionais dos grupos historicamente vulneráveis. Alguns profissionais da educação encontram-se imobilizados por programas impostos pelos sistemas de ensino, uma vez que estes não enfocam as questões sociais dos grupos vulneráveis, o que os impede de captar as contradições históricas presentes nas condições sociais de existência, tornando assim, a prática educativa desarticulada com a prática social e pouco contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos nas diferentes dimensões da vida. Contudo, no cotidiano da escola procuramos adotar estratégias de fortalecimento da comunidade escolar, na tentativa de superação do modelo de exclusão. Desta forma, investimos em práticas de inclusão que levassem em consideração também a subjetividade e a especificidade de todo o grupo.

## Referências

ARROYO, Miguel, G. *Currículo, território em disputas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.9/2009. *Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública*. Brasília, DF, 2009.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2013.

FORGIARINI, S.A.B. *Escola Pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica*. Artigo apresentado no Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de professores no contexto da Pedagogia Histórico – crítica, promovido pelo departamento de Psicologia de 26 a 28 de Novembro de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

GRINSPUN, M.P.S.Z.(Org) – *Supervisão e Orientação: Perspectivas de integração na escola* – editora Cortez – 4º - edição Ampliada - 2008 – São Paulo.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Portaria n. 03/2009, Executivo, Itaboraí, Agosto/2009.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

NÓVOA, António. *A Três bases para um novo modelo de formação*. 2013. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>>.

\_\_\_\_\_. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educacion. Madrid: 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> Acesso em: Agosto. 2018.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SANTOS, Cristiane V. S. *A atuação do Psicólogo Escolar na prevenção de dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito à conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Dificuldades de Aprendizagem – Prevenção e Reeducação em 2013, orientada pela Professora Ms. Bianca de Souza Fonseca.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: IESDE, 2007. 147

TRIVIÑOS, Augusto. N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.