

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O LUGAR DO PLANEJAMENTO E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL WORK: THE PLACE OF THE PLANNING AND OF THE DIGITAL TECHNOLOGIES IN PRACTICE PEDAGOGIC

Maria Elizabete Souza Couto¹
Lívia Andrade Coelho²

RESUMO

Este texto foi construído a partir de um trabalho de campo, interdisciplinar, realizado nas disciplinas Currículo e Tecnologias Educacionais, desenvolvido com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Santa Cruz, no ano de 2012, com o objetivo de compreender e analisar o lugar do planejamento na organização do trabalho docente, da prática pedagógica e das relações com as TDs (computadores). A pesquisa realizada foi de natureza descritiva e analítica, em 17 instituições de ensino, públicas e privadas, localizadas nos municípios de Ilhéus e Itabuna, no estado da Bahia. Entre os resultados apresentados, destacamos que o ato de planejar é contínuo e deve ser considerado como processo formativo dos professores enquanto ação política e pedagógica na escola. Entretanto, também foi pontuado o acúmulo de funções dos coordenadores pedagógicos, ausência de participação dos professores na atualização do Projeto Político Pedagógico, o número insuficiente de computadores nas escolas para atender à quantidade de alunos matriculados, a velocidade insuficiente da conexão com a internet, que limita o uso, assim como a ausência de manutenção dos computadores.

Palavras-chave- Trabalho Docente. Planejamento. Tecnologias Digitais. Formação de professores.

ABSTRACT

This text was built starting from a field work, interdisciplinary, accomplished in the disciplines Curriculum and Educational Technologies, developed with students of the Undergraduate Pedagogy Program, of Universidade Estadual de Santa Cruz, the year of 2012, with the objective of to understand and to analyze the place of the planning in the organization of the educational work, of the pedagogic practice and relationships with TD (computers). The research was descriptive and analytical nature, 17 educational institutions, public and private, located in the cities of Ilhéus and Itabuna, in the state of Bahia. Among the presented results, we detached that the act of planning must be continuous and it should be considered as the teachers' formative process while political

¹ Professora Titular lotada no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *E-mail*: <melizabetesc@gmail.com>.

² Professora Adjunta lotada no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *E-mail*: <coelho.livia2@gmail.com.br>.

and pedagogic action in the school. However, the accumulation of the pedagogic coordinators' functions, absence of the teachers' participation in the updating of the Pedagogic Political Project, the number of insufficient computers in the schools was also punctuated to assist the amount of enrolled students, the insufficient speed of the connection the internet that limits the use, as well as the absence of maintenance of the computers.

Key words: Work Educational. Planning. Digital Technologies. Teachers' Formation.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que tem intensificado o uso das Tecnologias Digitais/TDs nas ações do seu cotidiano, nas mais diferentes atividades, entre as quais destacamos: ensinar, aprender, trabalhar, planejar, relacionar, divertir etc. São novos estruturantes da vida e da aprendizagem que foram ganhando um *corpus* de conhecimento e, conseqüentemente, têm demandado das instituições responsáveis pela formação de professores articulações contínuas entre teoria e prática, para compreensão desses modos de viver e pensar a vida e as conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, presenciamos as ações realizadas em escolas com professores, alunos, coordenadores e gestores que, também, estão mediadas pelas TD, ora com sua presença efetiva na realização das atividades e do planejamento, ora de forma indireta, por meio da linguagem, dos jeitos e trejeitos dos alunos, em sua forma de vestir, organizar o tempo, expressar-se etc. A forte presença dessas tecnologias no cotidiano das pessoas, assim como as alterações nos meios de produção, comércio e trabalho têm demandado da escola mudanças na organização de suas atividades, para que possam atender às “novas” competências necessárias ao cidadão para atuar no mundo do conhecimento e do trabalho.

Por isso, o trabalho de campo foi realizado com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que teve como objetivo compreender e analisar o lugar do planejamento na organização do trabalho docente, da prática pedagógica e das relações com as TDs (computadores).

Para refletir sobre esse objetivo, indagações foram feitas como possibilidades de expressar nossas intenções e as socializar com os(as) alunos(as) em sala de aula, numa perspectiva de construção de conhecimento na articulação entre teoria e prática. Entre elas destacamos: Qual é o lugar do planejamento na escola? Como este

organiza/orienta suas ações mediadas pelas TDs? Essas indagações indicam a articulação que teoricamente supomos que esteja acontecendo no contexto das escolas, no desenvolvimento do processo de ensino, aprendizagem e formação de alunos e professores.

A presença dos futuros docentes nos ambientes escolares constitui um necessário espaço/tempo de análise da realidade da escola, na medida em que cria uma valiosa oportunidade de problematização e articulação da relação teoria-prática, de percepção do cotidiano escolar, de um olhar analítico e crítico sobre o trabalho docente, onde ele se fundamenta e se realiza. Autores como Tardif e Lessard defendem a importância de que as análises sobre a prática pedagógica, em todas as suas nuances, partam de observações do cotidiano da escola, do convívio com as interfaces que são conhecidas na experiência:

[...] a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente, agora, a importância de partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes (2012, p. 8).

Dessa forma, tais aspectos podem estabelecer bases importantes para sistematizações fundamentais à formação desses futuros docentes. Assim, este artigo foi organizado em três seções, a saber: o percurso metodológico; o lugar do planejamento no trabalho docente; em tempos de abundância e compartilhamento, a escassez nas escolas. A partir disso, tecemos algumas considerações elaboradas a partir do que os(as) futuros(as) docentes verificaram nas escolas visitadas e as discussões realizadas em sala de aula, no momento da socialização de suas experiências.

PERCURSO METODOLÓGICO

Enquanto docentes das disciplinas Currículo e Tecnologias Educacionais, decidimos realizar, conjuntamente, uma atividade de campo com os discentes matriculados nessas turmas, cujo tema foi: *As práticas no cotidiano escolar: o lugar do planejamento*.

Essa atividade foi desenvolvida no segundo semestre letivo de 2012, em duas turmas ofertadas nos turnos matutino e noturno. Esperava-se que os futuros docentes pudessem, numa perspectiva interdisciplinar, estabelecer novos diálogos, aprofundar as teorias, ampliar os debates e elaborar suas sínteses a partir dos resultados das análises.

Para tanto, foram organizados 17 grupos de até 5 pessoas. Através de um sorteio realizado em sala de aula, cada grupo ficou com uma modalidade de ensino da educação básica, em instituições de ensino público e privado. A pesquisa foi realizada em 8 instituições vinculadas à rede municipal de ensino, 4 estaduais e 5 privadas, localizadas nos municípios de Ilhéus e Itabuna, no estado da Bahia.

Os instrumentos utilizados pelos futuros docentes para coleta dos dados foram: entrevista com o gestor ou coordenador para colher informações sobre o lugar do planejamento na escola; leitura e análise do PPP para identificar como estava sendo o trabalho com as TDs na escola (o uso dos computadores); participação duas vezes do coletivo docente, no mínimo, onde, em tese, é elaborado o planejamento do que será desenvolvido em sala de aula e na escola de modo geral, para observar e analisar, mais uma vez, o lugar das tecnologias no cotidiano da escola.

Após a leitura e análise do conjunto dos dados, os futuros docentes socializaram e discutiram, em sala de aula, com a finalidade de compreender o lugar do planejamento na escola e a inserção dos computadores na prática pedagógica do professor. Nesse momento, houve o diálogo entre os grupos, mediado pelos docentes, visto que cada um vivenciou experiências e contextos distintos, considerando a diversidade das redes, modalidades de ensino e municípios diferentes.

O trabalho realizado teve uma natureza descritiva e analítica, visto que uma investigação descritiva

significa assumir a ideia de que os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números [...]. Esses dados devem ser analisados em toda a sua complexidade e inteireza, considerando-se o modo como foram registrados ou transcritos (PESCE; ABREU, 2013, p. 27).

Assim, nesse contexto, descrever e analisar os dados coletados em uma pesquisa exigem “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Neste artigo, as escolas foram identificadas da seguinte maneira: municipais: 1M; 2M; 3M [...] 8M; estaduais: 9E, 10E [...] 12E; privadas: 13P; 14P [...] 17P, como forma de manter, e, ao mesmo tempo, preservar suas identidades e o respeito à sua organização e prática pedagógica.

O LUGAR DO PLANEJAMENTO NO TRABALHO DOCENTE

A necessidade de pensar o planejamento e a elaboração de planos para a educação, no Brasil, fez-se presente a partir da década de 1960, com as ações da Organização das Nações Unidas (UNESCO) numa tentativa de associar o crescimento econômico à expansão do sistema educacional, o que significou “um convite a uma racionalização do desenvolvimento quantitativo e qualitativo do sistema educacional por meio do planejamento” (POIGNANT, 1976, citado por OLIVEIRA; DAMIS, 2011, p. 141-142).

Numa perspectiva economicista, o planejamento começa a fazer parte do cenário educacional. Assim, os “especialistas em educação treinavam os responsáveis pela orientação educacional, pela administração e pela supervisão escolar e também os professores responsáveis pelo ensino para a elaboração de projetos educacionais” (OLIVEIRA; DAMIS, 2011, p. 142).

Com essas iniciativas, a didática, conseqüentemente, toma o planejamento como um conteúdo da área de conhecimento na formação de professores, “no sentido de garantir a eficácia e a eficiência do sistema, da escola e da prática pedagógica” (Idem, p. 143). Inicialmente, o planejamento ganha uma natureza tecnicista, herdada da teoria comportamentalista³ (Skinner) e, também, da teoria fordista⁴ (Taylor), com origem na administração. Com base nesses estudos, a organização do planejamento teria como finalidade “desenvolver uma tecnologia de comportamento para resolver os problemas postos pelo progresso. Ensinar significa ‘um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem’” (SKINNER, 1972, citado por OLIVEIRA; DAMIS, 2011, p. 149 -

³ Nas teorias comportamentalistas, segundo Skinner, as pessoas tendem a repetir o comportamento satisfatório e a evitar aqueles que não trazem satisfação. É o princípio explicativo do condicionamento operante que gerou alguns pressupostos para a educação, entre eles: “o ensino resulta do arranjo e planejamento de reforços através dos quais o aluno é levado a adquirir ou modificar um comportamento”. (COUTINHO; MOREIRA, 1993, p. 51).

⁴ O fordismo é um sistema de produção criado em 1914, pelo empresário norte-americano Henry Ford e desenvolvido no século XX com a característica de fabricação em massa, para reduzir ao máximo os custos de produção e baratear o produto. Um modelo padronizado, controlador, que na educação, inicialmente, foi intensificado como a forma de atendimento aos interesses da classe dominante, que visava a racionalização do trabalho, a mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, estandartização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização (KEEGAN, 1986; GIANEZINI, 2006). E o planejamento era para evitar a perda de tempo.

grifo do autor). Fazendo uma análise dessa condição de organizar o planejamento, Freire em uma entrevista com Ferreira (1979), defende que o especialista em planejamento que “só ordena todo o conjunto de dados, objetivos e meios [...] é senão um especialista em método de planejamento. Quem planeja mesmo é quem faz. Ele tem que ficar a serviço de quem está fazendo” (FERREIRA, 1979, p. 25).

Entretanto, com o movimento e as características emergentes da sociedade contemporânea, outras possibilidades de pensar o planejamento foram surgindo. Freire, ainda na referida entrevista, defende que “a elaboração do plano já seria uma ação que repercute na ação propriamente dita que está sendo preparada, e na própria realidade em que se vai intervir [...]. Mais um argumento contra a separação entre planejamento e ação” (Id, 1979, p. 83). Nesse sentido, para Libâneo, “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (1991, p. 221). São situações, reflexões e ações que vão sendo pensadas e sistematizadas para oferecer fundamentos para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, enquanto instrumento que irá nortear todo trabalho no seu cotidiano.

Nesse contexto, as mudanças na organização política do Estado democrático brasileiro, iniciadas na década de 1990, com forte influência das agências multilaterais, entre elas, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/BIRD, que, naquele período, já coordenava, fomentava e financiava políticas públicas para implementar reformas educacionais nos países em desenvolvimento, refletiram em modificações significativas no Brasil e em outros/alguns países, no pensar e fazer a educação. Para Frigotto,

trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário em que não há lugar para todos, e o problema não é coletivo, mas individual. As competências que serão desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador produtivo ao máximo. O capital agora se interessa não só pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas (2009, p. 68).

Assim, em 2000, Perrenoud traz para discussão o conceito e o desenvolvimento de competências referindo-se ao “[...] domínio prático de um tipo de tarefas e de situações” (2000, p. 16), para compreender, organizar e explicar o ensino e a aprendizagem. Um novo olhar volta-se para o planejamento. Do ponto de vista das propostas pedagógicas e com base nas pesquisas socializadas nas atividades do

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), nos últimos anos, evidencia-se a reconstrução dos conceitos sobre os processos didáticos, entre eles, o conceito de planejamento numa concepção contextualizada e significativa do fazer pedagógico, na tentativa de romper com concepções e paradigmas tecnicistas.

É necessário pensar um planejamento que ultrapasse as formalidades e os conteúdos escolares, que envolva as metodologias e as TDs que se fazem presentes nas escolas, por meio das políticas públicas implementadas desde a década de 1990. Essa forma de pensar e elaborar o planejamento passa a expressar as finalidades de ‘aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor’ (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994), contribuindo para uma reflexão entre a educação, a escola e a sociedade. O planejamento, assim, não é técnico, não é mecânico, não é fixo. É dialógico, é movimento, é ação e reflexão das pessoas na escola. Para pensar sobre esse planejamento, um dos instrumentos para isso poderá ser a construção coletiva do PPP.

Nesse ínterim, o PPP se consolidou como proposta nacional, quando contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Segundo Fonseca,

o PPP espelha a expectativa dos professores na medida em que promove a construção coletiva da identidade da escola, centrando a atenção sobre os aspectos mais permanentes da cultura escolar, como satisfações e frustrações dos mestres e alunos quanto às condições do trabalho docente e ao processo de ensino, além das suas expectativas para o futuro (2009, p. 276).

Com isso, entre outras funções, o PPP consiste em um instrumento para que a escola possa implementar uma gestão democrática e sistematizar, em ações e metas o que se pretende para e com a instituição. Entretanto, no cotidiano dessa pesquisa, essa não tem se configurado como uma realidade comumente encontrada. A visita dos futuros docentes às escolas trouxe dados que indicam que os professores, gestores e coordenadores pedagógicos ainda não compreendem o que é o PPP, assim como a sua importância para o desenvolvimento da instituição como um todo, tendo em vista que, nessas instituições, o documento tem sido elaborado pela coordenação pedagógica e gestor. Os demais professores nem sempre participavam da elaboração dos conteúdos e metas do referido documento. Além disso, nas escolas públicas, foram encontrados PPP com mais de cinco anos sem atualização e, nas instituições em que estavam atualizados, apesar de a gestora ou coordenadora atestar que essa atividade foi realizada

coletivamente, os professores afirmavam que não conheciam o documento. Conforme estudos de Fonseca,

[...] a concretização do PPP se faz não como um projeto, mas como um plano que pode ser montado e enviado às secretarias estaduais ou municipais em determinado período de tempo. [...] é recorrente considerar o PPP como uma atividade pontual, que se encerra em si mesma, desde que seja entregue ao órgão superior, em tempo hábil (2009, p. 277).

Essa foi uma realidade encontrada nas escolas. A preocupação em atualizar o PPP, nas escolas públicas, tinha como objetivo responder a uma solicitação da Secretaria da Educação.

Efetivamente, o planejamento é uma ação pedagógica realizada semanalmente (em oito escolas) ou quinzenalmente (quatro escolas), conforme a sua organização. Na sua maioria é realizado, como citado, mesmo com o PPP ainda em fase de atualização. A ação que deveria ser mais organizada na escola apresenta as suas fragilidades pela estrutura e organização da mesma. Sendo assim, nem sempre pode espelhar as expectativas dos professores (FONSECA, 2009) no que se refere ao trabalho docente, à identidade profissional, ao conhecimento, ao desenvolvimento social, político, econômico e cultural dos sujeitos – pais, professores, gestores, alunos e funcionários da escola.

No âmbito das instituições particulares, a situação não se configura de maneira diferente, pois tinham como objetivo atender à legislação vigente. Das cinco escolas visitadas, três estavam atualizando o PPP e duas já tinham realizado essa atividade. Sobre a ação do planejamento, nessas escolas acontece semanalmente (duas escolas), quinzenalmente (uma escola) e mensalmente (duas escolas), e os professores se reuniam para elaborar e apresentar ao gestor para que lesse e aprovasse. Os professores e coordenadores entrevistados pelos futuros docentes afirmaram também que não tinham conhecimento do PPP, embora desenvolvessem a ação de planejar no coletivo na escola. Dessas cinco instituições, três não tinham coordenador pedagógico, o gestor acumulava essa função e era o responsável por organizar o coletivo para planejamento.

As condições infraestruturais das instituições particulares e públicas, nem sempre favoráveis, algumas vezes apresentando suas fragilidades, refletiam diretamente no trabalho dos coordenadores pedagógicos, provocando acúmulo de funções, com a realização de atividades que não condiziam com seu cargo, o que comprometeu do

ponto de vista quanti e quali nas atividades para planejamento e acompanhamento da prática pedagógica com os professores.

Para ampliar as reflexões sobre essa discussão, recorreremos a uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), nos anos 2010 e 2011, em que foram entrevistados 400 coordenadores de 13 capitais. Constatou-se que, no quesito tarefas, a rotina desses educadores é uma ‘bagunça’: 72% costumam acompanhar a entrada e a saída dos alunos diariamente, 55% conferem se as classes estão organizadas e limpas, 50% atendem todos os dias telefonemas de pais e de outras pessoas que procuram a escola (e 70% acreditam que isso é adequado) e 19% assumem alguma classe, pelo menos uma vez por semana, quando falta um professor. Além disso, 9% admitem não desempenhar nenhuma atividade regular relativa à formação de professores, e 26% se ressentem por não dispor de tempo suficiente para se dedicar à elaboração ou à revisão periódica do PPP. Ao ser indagado sobre as questões que mais atrapalham sua rotina, o coordenador lista uma série delas. A infraestrutura é a que mais incomoda e o excesso de atribuições é, muitas vezes, citado como justificativa para não fazer também o que deve – a formação de professores e o acompanhamento da prática pedagógica. A conclusão da pesquisa é que a falta de identidade profissional, já citada no início, e o fato de ser tão solicitado, por todos, para fazer de tudo na escola, levam o profissional a se sentir importante, mas sem perceber o quanto isso o afasta de ser um bom formador de professores.

Uma das consequências desta situação é que a ação de realizar o planejamento na escola nem sempre é realizada em conjunto, no coletivo da escola (FONSECA, 2009), isto é, a atividade não se desenvolve no contato direto com os pares e com alunos (KENSKI, 2003), e fora do espaço escolar, principalmente, quando é revelado que os coordenadores já levam as sugestões e são aceitas pelos professores. Além disso, o momento do planejamento é marcado por avisos, questões burocráticas da escola e da rede de ensino e, por fim, o seu objeto e sua natureza – planejar a atividade docente tendo em vista o contexto, as condições dos alunos, o ponto de partida e o ponto de chegada – são comprometidos.

Nesse sentido, retomamos os estudos de Vygotsky (1988) quando se refere à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como ponto central para avançar nas aprendizagens dos alunos, tendo o professor e os meios – recursos diversos: livros, jornais, revistas, programas de TV, filmes, TD etc. – para entender os conflitos e tensões estabelecidas em sala de aula, considerada como espaço de construção do

conhecimento. É nesse espaço que situamos o nível de conhecimento já alcançado pelos alunos, as suas aprendizagens, o que já sabem para refletir sobre o que planejar, considerando o ‘como’, o ‘por que’ e o ‘para que’ e aonde pretendemos chegar. A chegada torna-se, novamente, o ponto de partida e, assim, o planejamento continua, não é fixo, é dinâmico, dialógico e deve ser uma ação de reflexão crítica, como atividade de prática reflexiva na escola. Ficou evidente que esta é uma das fragilidades do planejamento como ação prática e reflexiva na escola.

Das 17 escolas pesquisadas, 11 possuem laboratórios de informática e 6 não possuem. Das 11 que possuem o laboratório, 10 estão conectadas à internet. Das 6 (três municipais e três particulares), os alunos não dispõem de computadores para seu uso. No contexto geral, as políticas públicas têm atendido às escolas públicas com mais de 100 alunos, na sua maioria, da rede estadual. As escolas particulares que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental nem sempre têm essa estrutura para oferecer o acesso ao conhecimento de maneira mais rápida e atualizada a alunos e professores.

Os dados da pesquisa evidenciaram que, no momento do planejamento, a coordenação indica conteúdos que podem ser trabalhados com o suporte das tecnologias (computadores). Esses conteúdos variam conforme o período letivo, ou seja, as datas comemorativas, encontros, gincanas, reuniões etc. No Quadro 1 são apresentadas as temáticas que foram planejadas para serem trabalhadas com os alunos, nas escolas, com o suporte das TDs, no período da pesquisa.

QUADRO 1 – Temáticas trabalhadas nas escolas com o suporte das tecnologias

Temáticas	Utilização das TD (computadores)
Relações étnico-raciais	Filme – documentários
Meio ambiente	Imagens, fotografias etc.
As quatro operações	Jogos
Projeto de músicas	Músicas
Temas transversais (atividade/projeto interdisciplinar)	Produção de vídeos, blogs
Higiene, alimentação, preconceitos	Filmes e músicas
Escrita → Produção de textos	Filmes (contos de fadas, histórias infantis etc.).

Fonte: Elaborado pelas autoras com material produzido na pesquisa (2012).

Com as indicações apresentadas no Quadro 1, podemos pensar: como acontece esse planejamento? Cada escola possui a sua realidade, o seu contexto e a disponibilidade de equipamentos que favoreça o trabalho. Assim, os dados da pesquisa revelaram que o diálogo é a base da construção do planejamento nas escolas, momento em que a coordenação/gestor e professores discutem as sugestões e, algumas vezes, na

maioria das escolas (treze escolas) a ideia do coordenador/gestor é acatada pelos professores. Na tomada de decisão para planejar, os futuros docentes perceberam que, no coletivo da escola, algumas vezes, estava presente o princípio da educação bancária (FREIRE, 2005), em que os professores recebiam a proposta pronta e iam desenvolver e escolher as possibilidades (música, filmes, fotografias, jogos, imagens etc.) para utilização do computador em sala de aula, com seus alunos, para trabalhar as temáticas planejadas, como aparece nos excertos abaixo:

- [os filmes, jogos são escolhidos] de acordo com os temas trabalhados nos projetos e ou planejamento (9E);
- de acordo com a proposta pedagógica prevista para cada ciclo/segmento (2M);
- baseado nos conteúdos e no acervo que a escola possui (3M).

Entretanto, os dados da pesquisa demonstraram que, em algumas escolas, há possibilidades de diálogos e discussão na realização do planejamento com os pares; em outras escolas, perceberam avanços e o lugar da ‘vez’ e da ‘voz’ do professor, que conhece seus alunos, para planejar e realizar o trabalho em sala de aula.

- cada professor tem a liberdade de escolher os meios tecnológicos que melhor adequem as suas disciplinas (10E);
- em discussão nas reuniões de AC (11E);
- os professores levam suas propostas, apresentam à coordenação pedagógica, agendam o que precisam e ficam livres para trabalhar com as crianças (16P);
- [...] em reunião, os professores escolhem, assistem previamente e elaboram as atividades do que vai ser trabalhado de acordo ao tema central dos filmes (1M);
- a critério do professor e exposto para o coordenador previamente (5M);
- a partir dos projetos em andamento; para diversão (8M).

Assim, coordenação e professores, quando planejam, discutem e organizam a aula e, conseqüentemente, a prática pedagógica na escola. A “discussão desloca-se para os métodos de ensino e as tecnologias que organizam as práticas em classe. Aprender como planejar uma aula e as distinções conceituais que guiam a instrução são tecnologias deste tipo” (POPKEWITZ, 2001, p. 87). Dessa forma, o lugar das tecnologias na prática pedagógica e no planejamento vão guiando espaços de construção

da ação, reflexão e organização do trabalho pedagógico, com estilos de aprendizagens e saberes da experiência para planejar a aula. Nessa condição, a complexidade da ação de planejar ganha seus contornos, visto que cada escola (e também cada sala de aula) tem as suas particularidades para construção do conhecimento, na disponibilidade dos materiais e também nas relações afetivas que ali são construídas (PESCE; ABREU, 2013). Assim, a descrição e a análise do objeto de estudo em cada escola foram realizadas de forma diferenciada.

Pensar o planejamento e sua relação com as tecnologias na escola, na aula, na formação e na aprendizagem é considerar que a prática está articulada à teoria, é “um conceito teórico que ‘conta’ a alguém como o mundo deve ser agregado e pensado” (Id, p. 88 – grifo do autor). Este é um conceito que a presença das tecnologias no processo de ensinar e aprender vem retomando, pela possibilidade de conexão, acesso à informação e ao conhecimento, e para juntar os ‘nós’ da rede numa mixagem de som, texto, imagem, contexto e significado.

O planejamento de ensino na escola, construído no coletivo (FONSECA, 2009), é um “processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI, 1988, p. 10). Enquanto que o planejamento da aula indica uma tomada de decisão para a sala de aula que pode ser uma decisão coletiva, mas a sua realização acontece com a presença do professor e do aluno, no que se refere aos objetivos, aos conteúdos, às metodologias, aos recursos materiais e tecnológicos e à avaliação. Assim, cada aula tem sua natureza, seu caráter específico (LIBÂNEO, 1991).

Nas escolas pesquisadas, notou-se que nas aulas planejadas com a utilização dos computadores, a tecnologia é utilizada

[...] como o conjunto dos meios utilizados pelos professores para chegar a seus fins nas atividades de trabalho com os alunos. [...] não é mais que os meios utilizados pelo professor para atingir seus objetivos em suas interações com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 260).

Essas atividades têm como meta chegar a um fim, que é a aprendizagem dos alunos. Entretanto, é preciso cuidado para não correr o risco de estar renascendo “uma abordagem neotecnicista, na medida em que é retomada ênfase na técnica e não nos sujeitos desse processo” (BARRETO, 2008, citado por BRUNO, 2010, p. 187). Das escolas pesquisadas, 5 não informaram os conteúdos que são trabalhados com a

mediação das TD, mas indicaram que no planejamento é discutida e organizada com os professores a inserção das TD no desenvolvimento das aulas.

Os meios utilizados pelos professores nas aulas – jogos, filmes, imagens, músicas etc. – não são técnicas materiais, fazem parte de uma pedagogia e não do seu todo. Assim, a pedagogia é uma tecnologia visível, principalmente porque também está relacionada com o ordenamento das relações sociais, do mercado e a uma nova organização e planejamento do ensino. Assim, um ponto a ser considerado com as possibilidades das tecnologias é a condição de interação, contextualização, pensar no aqui, lá e acolá a qualquer instante para situar o conteúdo que ora está sendo estudado, minimizando as fragilidades do planejamento, do trabalho com as TD nas escolas e do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, por considerarmos a escola o lócus para a formação do cidadão, de forma isenta do ponto de vista ideológico e funcional, e comprometida com a formação política desse sujeito, é imprescindível questionar e refletir sobre a concepção de homem e sociedade que fundamenta o PPP dessas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos professores em suas respectivas funções. É o planejamento organizado na perspectiva de uma educação bancária, que Paulo Freire (2005) já discutia desde a década de 1970, em que o aluno não sabe nada é estabelecida uma relação vertical, os conhecimentos são apenas transmitidos, e isso prepara esse aluno para uma submissão à política econômica vigente? Ou um planejamento que tenha como finalidade uma educação que não apenas prepare para o mundo do trabalho, mas, também, que o sujeito produza conhecimento e construa um posicionamento crítico perante as dinâmicas que caracterizam a contemporaneidade?

Com estes questionamentos, vale retomar o marco teórico sobre planejamento numa concepção contextualizada, significativa e em movimento, como possibilidade de desenvolver atividades/ações no cotidiano escolar, que são fundamentais para compreensão das intenções, não só do governo, enquanto organização que implanta as políticas públicas educacionais e mantém essas escolas, mas, sobretudo, dos profissionais que atuam nessas instituições, para que tenhamos conhecimentos para questionar e propor as intervenções necessárias para a formação e construção do conhecimento. É também urgente a necessidade de discutir com os governos e gestão das escolas públicas e particulares a situação funcional no que tange à disponibilização de recursos humanos, assim como a formação desses docentes, aproximando cada vez mais a teoria da práxis.

EM TEMPOS DE ABUNDÂNCIA E COMPARTILHAMENTO, A ESCASSEZ NAS ESCOLAS

A sociedade encontra-se em um célere processo de tecnologização dos seus espaços, num processo irreversível, que tem demandado do Estado e demais instituições atuantes na sociedade civil investimentos contínuos para que essas tecnologias estejam ao alcance de todo cidadão, independente das suas condições socioeconômicas e da localização do seu domicílio. Isso tem se constituído em um desafio, especificamente para os gestores públicos, não só pelo montante de recursos financeiros a serem investidos, como da diversidade financeira e estrutural que caracteriza os municípios brasileiros.

Nesse contexto, as escolas constituem-se um espaço que também deve promover a equidade social. Portanto, deve prover os meios necessários para que isso ocorra, inclusive o acesso às tecnologias digitais e à internet. Assim, segundo Pretto (2000, p. 20), a escola “passa a ter um papel muito mais forte, um papel significativo na formação das novas competências, que não sejam necessariamente competências vinculadas à perspectiva de mercado que domina hoje toda a sociedade”. Ainda, segundo o autor, o trabalho com as tecnologias não pode se restringir a uma simples preparação para o mundo do trabalho, mas que os alunos “sejam capazes de produzir uma sinergia entre competências, informações e novos saberes” (*Ibid*, p. 20).

Contudo, apesar de o País ter iniciado, na década de 1990, a implementação de políticas públicas para inserção das tecnologias nas escolas públicas, os desafios e demandas ainda são muitos, o que tem comprometido seriamente o uso desses equipamentos nessas instituições, conforme informações construídas pelos futuros docentes e já apresentadas neste texto. No cenário nacional, a situação é a mesma, como podemos verificar a partir dos dados publicizados do Censo Escolar (INEP, 2012), entre outros, revelam que, no que tange à presença das tecnologias e conexão nas escolas públicas, 45,8% das instituições do ensino fundamental da rede pública e 93% do ensino médio têm laboratório de informática. Destas, 45,8% e 92,4%, respectivamente, têm acesso à internet. No entanto, no que tange à conexão, a quantidade sobrepõe a qualidade, pois o que se tem é insuficiente para o acesso e compartilhamento do que se produz, o que se traduz em tensão do que efetivamente é planejado e o que se consegue realizar.

Quanto à velocidade da conexão, conforme podemos verificar por meio da Pesquisa TIC Educação, realizada no ano 2013, pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br): 52% dessas instituições contam com conexão à internet de até dois mega. Para Ball (2009, citado por MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306), as “políticas, principalmente educacionais, são pensadas e, em seguida, escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”.

A palavra em voga nas instituições pesquisadas para expressar a satisfação dos alunos e professores é frustração (FONSECA, 2009), porque, além dos problemas com a conexão, não há máquinas suficientes para todos os alunos, o que é agravado pela ausência de manutenção; os computadores quebram, não há técnicos para prover o conserto; quando há técnicos, não há peças para substituir as que apresentam defeito, como também não existe possibilidade de substituição das mesmas. Como exemplo dessa situação, em uma das escolas municipais visitadas pelos futuros docentes, há 20 computadores que não funcionam porque não há técnico para instalar.

No processo de implantação de políticas públicas educacionais para inserção de TDs nas escolas públicas, o modelo em voga adotado pelo governo federal tem sido o da adesão. Os estados e municípios empenhados em que as instituições sob sua gestão sejam contempladas com as ações e/ou equipamentos adquiridos com a implementação dessas políticas assinam um termo de adesão, no qual, como contrapartida, se comprometem em providenciar espaço físico condizente com as demandas para instalar esses equipamentos, técnicos para manutenção e mobiliário. Isso é reflexo do modelo de administração pública adotado no Brasil a partir da década de 1990, onde o Estado passa de “provedor para o estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados”, conforme salienta Peter Scott (1995, p. 80, citado por BALL, 2001, p. 111). Essa mudança do papel do Estado brasileiro acontece paulatinamente a partir da década de 1990, com a adoção do modelo neoliberal.

Mesmo não tendo condições orçamentárias para prover as escolas, especialmente as públicas, de recursos para manter os equipamentos em funcionamento, estados e municípios têm aderido a essas políticas e, conseqüentemente, as escolas convivem com essa situação de fragilidade e escassez, sentindo-se impotentes para organizar seu planejamento numa perspectiva de acesso ao conhecimento para todos.

Nesse contexto, pesquisas realizadas por Oliveira (2001), Cysneiros (2003) e Souza (2003), entre outros, indicavam que, naquela época, os laboratórios pouco estavam sendo utilizados pelos professores, por conta do número insuficiente de computadores para atender à quantidade de alunos matriculados em cada turma, da manutenção das máquinas e da continuidade da formação dos professores. Passada mais de uma década, a situação perdura. Para Schwartzman,

existe ampla evidência empírica de que a educação é o principal correlato da desigualdade de renda no Brasil, muito mais importante do que outros condicionantes, como a raça, o gênero ou a região de residências das pessoas. A educação vem se expandindo no país em todos os níveis e tem sido um canal extremamente importante de mobilidade social, que acompanhou o crescimento das cidades (2004, p.49).

Nas instituições particulares, a situação não é muito diferente no que tange as TD. Das cinco instituições visitadas pelos futuros docentes, duas disseram ter laboratório de informática; contudo, apenas com três e quatro computadores, respectivamente. Com exceção de uma, todas as demais têm internet, contudo, restrita a professores e usos da secretaria e direção. Dados da Pesquisa TIC Educação realizada no ano 2013, pelo CETIC.br, revelam que 78% delas têm laboratório de informática. Os dados revelam, ainda, que 43% dispõem de internet com velocidade entre cinco e dez mega; contudo, ainda segundo a pesquisa, a maioria dos alunos matriculados, 93%, usa a rede mundial de computadores com mais frequência em casa. As escolas visitadas pelos futuros docentes também afirmaram ter laboratório de informática; entretanto, o cenário encontrado não se remetia a uma estrutura de laboratório, o que nos leva a indicar que esse também pode ser um dos motivos pelo quais, no cenário nacional, a grande maioria dos alunos, como apresentado na pesquisa (CETIC.br, 2013), não frequenta esses espaços no cotidiano da escola. Além disso, os professores têm dificuldade em realizar um planejamento que seja reflexo das suas reais intenções, por conta das condições da escola.

Por isso, faz-se necessária a discussão sobre a situação das TDs nas escolas, em ação conjunta – comunidade, academia, governos e gestão escolar, para que sejam possíveis providências imediatas, contínuas e efetivas para mudar essa realidade. Essas mudanças só serão viabilizadas com a implantação de políticas que tenham como alicerce um projeto nacional para a educação brasileira, que possibilite a unidade no conjunto da diversidade que caracteriza o Estado brasileiro.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento deste trabalho foi motivado pela crença de que, no processo formativo dos futuros docentes, os ambientes escolares se constituem num espaço/tempo de análise da realidade da escola, na medida em que criam uma valiosa oportunidade de problematização e articulação da relação teoria-prática. A partir daí, elegemos o planejamento dos professores e a prática pedagógica mediada pelas TDs como elementos a serem observados e analisados por esses futuros docentes.

Com as informações construídas ao longo das visitas às escolas, assim como as discussões realizadas em sala de aula, quando os futuros docentes socializaram suas experiências, evidenciaram-se lacunas a serem resolvidas de imediato, para que seja possível oferecer as condições necessárias à realização do trabalho docente nas escolas, considerando que planejar não é simplesmente pensar o conteúdo e sua metodologia. Assim, destacamos:

- ✓ a compreensão do planejamento como movimento, ação e reflexão da prática pedagógica, construído no coletivo para a organização do trabalho docente na escola (PPP) e em sala de aula;
- ✓ as contribuições que as TDs oferecem para ampliar as possibilidades de pesquisa e atualização dos conhecimentos para a realização do planejamento, a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem com professores e alunos;
- ✓ o acúmulo de funções dos coordenadores pedagógicos e/ou a ausência desse profissional, que compromete a qualidade do planejamento dos docentes que estão em sala de aula;
- ✓ ausência de participação dos professores na atualização do PPP, que revela o desconhecimento da importância desse instrumento para a escola como um todo;
- ✓ o planejamento das aulas com o suporte das TDs como uma ação e reflexão do trabalho docente, como movimento e diálogo com os alunos e os demais professores na escola;
- ✓ o número de computadores insuficientes nas escolas para atender à quantidade de alunos matriculados, o que, por diversas vezes, inviabiliza o planejamento dos docentes para uso desses equipamentos;
- ✓ a velocidade insuficiente da conexão com a internet, que limita o uso, impossibilitando o compartilhamento do que é produzido no cotidiano da escola;

- ✓ a ausência de manutenção dos computadores, que reduz paulatinamente o quantitativo de equipamentos disponíveis na comunidade escolar.

A análise e a discussão dos futuros docentes sobre suas respectivas participações no desenvolvimento deste trabalho superaram as nossas expectativas, assim como as discussões desencadeadas em sala de aula, com a socialização das informações construídas que atenderam aos objetivos propostos, evidenciando a importância da organização do trabalho pedagógico (planejamento) no cotidiano da escola, preparando-os para o que, possivelmente, encontrarão no período de realização dos estágios do curso e também quando assumirem a docência.

Por fim, o lugar do planejamento na organização do trabalho docente deve ser construído cotidianamente, a partir da articulação entre teoria e prática, as condições da escola, os materiais disponíveis e o apoio da gestão/coordenação. O ato de planejar deve ser contínuo e considerado como processo formativo dos professores, enquanto ação política e pedagógica na escola.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação.** 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB - N 9394/96.** MEC, 1996.

BRUNO, A. R. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em rede rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes on-line. In: DALBEN, A. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COUTINHO, M. T. da C; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação.** Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1993.

CYSNEIROS, P. G. Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2003, p.120-144.

FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim e Não**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, B. E.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In.: FERREIRA, Bartolozzi Eliza; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Fundação Carlos Chagas. **Relatório o coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf> Acesso: 10 jul. 2014.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão. São Paulo: PUC, 1988. Tese (mestrado).

GIANEZINI, Q. Sociologia e História da Educação: Breves Reflexões e Considerações. In: PICOLI, F.; SANTOS, J. C. (Org.). **Educação**: do Pedagógico ao Econômico. Sinop: UNEMAT, v. 1, 2006.

KEEGAN, D. J. **The foundations of distance education**. London: Croom Helm, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. *Through Preservice Teachers' Eyes: experiences through narrative and inquiry*. New York, McMillan College Publishing Co, 1994

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In.: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, E. N. **A utilização dos laboratórios de informática do PROINFO em escolas de Dourados – MS**. 2001. 109 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, E. G.; DAMIS, O. T. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de didática na formação de professores. In: LONGAREZI, A. M.; PUNETES, R. V. (Orgs.). **Panorama da Didática**. Ensino, prática e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir competências na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**. Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n. 11, jan. 2000.

PESCE, L.; ABREU, C. B. de M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

Pesquisa TIC Educação 2013. Pesquisa sobre o uso das TICs nas escolas brasileiras. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br). Disponível em:
<http://cetic.br/educacao/2013/tic_educacao_2013.pdf> Acesso: 15 jul. 2014.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

PRETTO, N. De L. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: CANDAU, Vera (Org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHWARTZMAN, S. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SCOTT, P. **The Meanings of Mass Higher Education**. Buckingham: Open University Press, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

www.inep.gov.br