



**ASPECTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

**ASPECTS OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE SCHOOL'S PEDAGOGICAL  
POLITICAL PROJECT**

**ASPECTOS DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROYECTO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA**

MACKEDANZ, Rejane Sperling Sell  
rejane@colegiosimon.com.br  
Escola Sinodal Alfredo Simon  
<https://orcid.org/0000-0003-4926-5678>

MACKEDANZ, Luiz Fernando  
luismackedanz@furg.br  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/  
Universidade Federal do Rio Grande  
<https://orcid.org/0000-0002-0138-0119>

**RESUMO** Neste trabalho, apresentamos algumas discussões quanto à percepção docente sobre o Projeto Político Pedagógico, o qual é pensado para organizar o trabalho docente e coordenar as atividades pedagógicas de um estabelecimento de ensino. Porém, sua concepção normativa não é aquela captada pelos professores em exercício, mostrando seu aspecto dinâmico, não estacionário. Verificamos, em uma pesquisa exploratória através de questionário impresso, aplicado a professoras de uma escola confessional, da rede privada, por meio de uma análise temática, que as docentes adaptam sua percepção do documento a sua formação inicial, adaptando-se para a prática pedagógica mesmo que o documento explicita pontos que poderiam contradizer esta formação, sobretudo no campo teórico, o que nos permite inserir a ação do documento no plano empírico da prática escolar. Como resultado, percebemos que os saberes profissionais docentes se superpõem aos fatores organizadores externos ao ambiente escolar, o que é refletido na reorganização do PPP.

**Palavras-chave:** Organização escolar. Planejamento docente. Saberes profissionais.

**ABSTRACT** In this work, we present some discussions regarding the teaching perception about the Political Pedagogical Project, which is designed to organize the teaching work and to coordinate the educational activities of an educational establishment. However, its normative conception is not that captured by professors in practice, showing its dynamic aspect, not stationary. We verified, in an exploratory research through a printed questionnaire, applied to teachers of a confessional school, from the private network, through a thematic analysis, that the teachers adapt their

perception of the document to their initial training, adapting to the pedagogical practice even if the document makes explicit points that could contradict this formation, especially in the theoretical field, which allows us to insert the action of the document in the empirical plane of school practice. As a result, they emphasized that professional teaching knowledge overlaps with organizing factors external to the school environment, which is reflected in the PPP reorganization.

**Keywords:** School organization. Teacher's planning. Professional knowledge.

**RESUMEN** En este artículo presentamos algunas discusiones sobre la percepción docente sobre el Proyecto Político Pedagógico, el cual está diseñado para organizar el trabajo docente y coordinar las actividades educativas de un establecimiento educativo. Sin embargo, su concepción normativa no es la captada por los profesores en la práctica, mostrando su aspecto dinámico, no estacionario. Comprobamos, en una investigación exploratoria a través de un cuestionario impreso, aplicado a docentes de una escuela confesional, de la red privada, mediante un análisis temático, que los docentes adaptan su percepción del documento a su formación inicial, adecuándose a la práctica pedagógica incluso si el documento hace explícitos puntos que podrían contradecir esta formación, especialmente en el campo teórico, lo que nos permite insertar la acción del documento en el plano empírico de la práctica escolar. Como resultado, enfatizaron que el saber profesional docente se superpone con factores organizativos externos al ámbito escolar, lo que se refleja en la reorganización del PPP.

**Palabras clave:** Organización escolar. Planificación de la enseñanza. Conocimientos profesionales.

## 1 INTRODUÇÃO

O olhar para os anseios dos alunos, nossos sujeitos da aprendizagem, requer também olhares para a postura e a percepção que os educadores têm sobre a sua prática em sala de aula, que é embasada em teorias e metodologias de ensino estruturadas pela escola através do seu Projeto Político Pedagógico (LOPES, 2010).

O Projeto Político Pedagógico tem seu marco através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que intensifica a elaboração e a autonomia da construção de projetos diferenciados levando em conta as necessidades de cada instituição de ensino.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996, [https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm]).

Portanto, a escola pode elaborar, com autonomia, a sua proposta pedagógica baseada em normas gerais da educação, considerando as peculiaridades do estabelecimento, como sua história, seu corpo docente, sua missão, bem como a região geográfica onde se encontra na cidade provendo por suas necessidades e princípios específicos.

Pode-se afirmar que o Projeto Político Pedagógico vem a ser a identidade da escola o que, de acordo com Lopes (2010, s./p.), a própria sigla “PPP” vem a dizer muito sobre ele:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, toda comunidade escolar tem participação ativa na construção deste documento, uma vez que ele abarca as nuances de identidade da escola. A partir dele, as práticas educativas vão caminhando em consonância com o contexto histórico e social da escola, fomentando uma gestão democrática.

Por este motivo, neste trabalho nos propomos a investigar quais as compreensões que o corpo docente tem sobre este documento. É importante que professores (em específico) tenham conhecimentos, por exemplo, sobre pedagogias e metodologias de ensino, para uma clara compreensão das diretrizes do Projeto Político Pedagógico, uma vez que estas são baseadas em fundamentos teóricos que visam uma prática docente coerente.

Por esse motivo, manifestam a necessidade de uma sintonia entre o saber científico, produzido no meio acadêmico e na formação inicial, e o saber fazer, que envolve a prática cotidiana do professor, em vistas de uma democratização do ensino, na sociedade do conhecimento (CHEVALLARD, 1991).

Por outro lado, o processo de construção do PPP pode ser encarado como uma oportunidade de inovação, tanto pedagógica como administrativa, no espaço escolar (VEIGA, 2003). No entanto, falar de inovação de forma normótica remete ao trabalho com novas tecnologias, tanto na educação quanto na administração, e isso não compete ao PPP do estabelecimento escolar discutir. Assim, trazemos o entendimento de inovação como algo que “requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade” (CUNHA, 2008, p. 22).

Para Veiga (2003, p. 269), este processo de inovação no meio escolar pode ser feito de duas formas: a inovação regulatória, que “tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora”, assim sendo o PPP outorgado, sem a participação ativa daqueles que efetivamente estarão na linha de frente quanto à inovação pedagógica; e a inovação emancipatória, que “procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores” (VEIGA, 2003, p. 274). Podemos notar que nosso embasamento teórico já remete ao segundo tipo de processo de inovação na construção do PPP, mas ainda podemos verificar que esta dialogicidade aqui apresentada também é característica da abordagem freiriana (PADILHA, 2002). Segundo Lopes (2010), o grande desafio de gestores e professores é o envolvimento da comunidade nesse trabalho, dialogado, de construção, compartilhando a responsabilidade de definir os rumos da escola. Este esforço, porém, auxilia na criação de um documento que norteia a prática escolar e traz segurança para a tomada de decisões. Já, para Vasconcellos (2002, p. 169), o PPP é “o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”.

Para discutir a atuação do professor no espaço escolar, trabalhamos com um embasamento teórico que traz Tardif (2002), do qual buscamos valorizar os saberes docentes oriundos da prática, e não somente aqueles desenvolvidos em sua formação inicial, já pensando que esta não consegue abarcar a vasta gama de possibilidades de atuação do professor. Além disso, trazemos Contreras (2002), com o qual discutimos a questão da autonomia do professor na sala de aula, num contexto, onde o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como sua coordenação, delimita sua ação. Mesmo assim, tal autonomia está em muito ligada à postura do professor em



sua ação cotidiana. Por conta deste pressuposto, nossa proposta é investigar qual a percepção do professor quanto à construção do PPP e seu impacto na prática cotidiana, no contexto de uma escola privada, confessional, de uma cidade do sul do Rio Grande do Sul.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, discutimos os embasamentos teóricos da formação docente e o projeto de autonomia no espaço escolar. Adiante, apresentamos a metodologia de pesquisa e análise utilizada na presente pesquisa. Finalmente, apresentamos os resultados de análise e nossas considerações.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR**

Cada professor tem sua própria identidade docente, bem como percepções diferentes frente ao contexto que estão inseridos. Mesmo compartilhando o espaço escolar, cada agente pressupõe olhares distintos sobre sua prática. Desta forma, organizam sua ação docente através de modelos educativos advindos de teorias sistemáticas que guiam sua prática cotidiana. Surgem modelos de ação docente que partem de representações particulares, ou seja, que não estão necessariamente justificadas em pensamentos racionais ou científicos (TARDIF, 2002). A pedagogia, a didática e o ensino estão correlacionados, pois desempenham funções importantes no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. E, na singularidade das ações no espaço da sala de aula, os saberes dos professores estabelecem a sua identidade, que vem alicerçada por sua trajetória enquanto ser social.

Tardif (2002) elenca características que mostram que o saber dos professores é um saber social: primeiro, esse saber é partilhado pelos agentes da escola, do contexto em que o professor está, com seus pares, onde a coletividade destaca o que é singular; segundo, o saber é sustentado e legitimado por dimensões de caráter superior, hierárquico; terceiro, o saber é voltado para as relações estabelecidas com seus alunos, onde há reciprocidade durante a aquisição dos saberes; quarto, o professor se reinventa e seus saberes vão ao encontro dos movimentos sociais, da historicidade que o movimenta; quinto, o saber é social porque vem das experiências,



de sua caminhada nos processos educativos, sua história profissional vai lhe dando a capacidade de promover uma “consciência prática”.

Portanto, é relevante entender que, ao compreender e conceituar os saberes docentes, também se torna significativo conceber a origem social da qual provém esses saberes, internalizando-os. É compreensível que o professor, como ator da produção concreta de saberes, precise atuar em seu contexto promovendo autonomia na construção destes, agindo sobre o social de maneira crítica e colaborativa e não à margem dos mecanismos sociais.

Por isso, se torna relevante que tanto as ideologias pedagógicas como as teorias de aprendizagem sejam bem compreendidas pelos profissionais da escola. Internalizar conceitos prontos sem compreendê-los se torna perigoso, pois não legitima a prática docente, configurando apenas um mecanismo de reprodução de senso comum. Apropriar-se de uma determinada ideia sobre as distintas teorias de aprendizagem requer que se tenha um estudo eficaz sobre o assunto. As licenciaturas procuram apresentar embasamentos teóricos à formação docente. Assim, espera-se que os futuros professores ingressem na carreira com uma bagagem teórica significativa. Porém, na prática do cotidiano da sala de aula muitos professores, estes acabam abarcando em “jargões” quando associam a sua identidade docente à uma determinada teoria de aprendizagem (RAPOPORT; SILVA, 2006).

Assim, surge a denominada “prática intuitiva”, resultante de deformações feitas pela incompreensão inconsciente do professor com o objetivo de justificar tal prática no contexto da escola (RAPOPORT; SILVA, 2006). E as ações do professor seguem enraizadas aos processos de ensino que eles próprios vivenciaram enquanto estudantes nos bancos acadêmicos (RAPOPORT; SILVA, 2006). Ou seja, representam o mesmo papel que um dia observaram, reproduzem a “teoria” de aprendizagem do qual foram condicionados a aprender.

É importante que, ao adentrar no espaço da escola, o professor se aproprie dos fundamentos na qual a instituição apoia sua prática e esta com a construção de saberes para a comunidade escolar. Se busca, portanto, contemplar um espaço para esclarecer dúvidas, manter o diálogo com as investigações atuais, pois o professor é um ser social, e isso exige movimento. A escola, historicamente, configura um espaço para a disseminação de conhecimentos e saberes, e por isso, é confiada a ela a



educação de crianças, jovens, adultos. E como responsável pelos conhecimentos de formação social, considerando o sujeito como um todo, o professor precisa ter clareza dos princípios norteadores de sua prática. Essa é uma garantia necessária aos profissionais da educação, a legitimidade do conhecimento da realidade do contexto e das dimensões que norteiam nossos saberes, e é necessário zelar por ela.

Os saberes amplos e polivalentes dos professores, nos anos iniciais da Educação Básica, por exemplo, deveriam colocá-lo em um patamar de maior prestígio neste cenário de formação. Porém, muitos educadores deste segmento ainda são vistos como professores detentores de um conhecimento básico, sem vínculo científico. Historicamente, pode-se dizer que a visão da “docência como sacerdócio” (VALLE, 2002), que vamos denominar cultura docente sacerdotal, ainda traz grandes preconceitos que preconizam a limitação de saberes docentes para esta faixa-etária, principalmente sob a ótica de investigadores acadêmicos.

Atualmente, porém, percebemos que os estudos que envolvem as práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são permeados por questões teóricas e experienciais que demandam um tratamento holístico da criança. Os alunos desta geração conseguem perceber, graças ao acesso amplo à informação, pela internet, que os saberes não são absolutos. Já buscam respostas para as suas inquietações, não esperando de forma inerte pelas respostas do professor que conduzem a novos conhecimentos.

Portanto, o “saber ensinar” também tomou outra forma; não se faz necessário e importante somente dominar técnicas ou metodologias no planejamento das atividades em sala de aula, é preciso valorizar os procedimentos de como a informação chega ao aluno. Aqui, destaca-se um ponto importante: as relações que o professor estabelece com seus alunos. E essa rede de interações pressupõe atitudes que venham ao encontro do interesse dos alunos, valorizando o diálogo, as trocas de saberes para a construção de novas ideias.

Então, a escola tem um mapa humano formado por diferentes personalidades, que constituem o mesmo espaço, apesar de estabelecer vínculos com a profissão de maneira muito singular. A trajetória de um docente pode vir marcada por pressupostos críticos, de construção de saberes bem alicerçados, pois, em sua essência, encontra-se arraigada a intenção da busca pela constante formação. Por outro lado, este



espaço pode apresentar docentes que elegem o que já está construído como fonte natural para as suas práticas, seguindo ideologias já definidas e estabelecidas como eficazes.

Histórias de vida profissional que estão relacionadas a um olhar docente, vigilantes constantes da sua prática, adequando-a às realidades sociais contemporâneas e à reescrita de suas trajetórias no espaço escolar, e biografias docentes nas quais a repetição de modelos pedagógicos são atribuições na ação da sala de aula que dividem um mesmo espaço.

Podemos perceber que o contexto onde os professores encontram-se inseridos clama cada vez mais por um docente atuante, com compromissos com suas práticas reflexivas. A autonomia partiu de uma necessidade de fazer com o professor aparecesse nos discursos sobre as reformulações políticas da educação. As manifestações sociais permitiram ao professor certo protagonismo nas relações entre escolas e sociedade. Com estudos direcionados à autonomia que os estudantes necessitam adquirir para construir suas trajetórias nos bancos escolares, percebeu-se que as trajetórias docentes também necessitavam de um olhar visando a promoção de identidade e autonomia.

Historicamente, boa parte dos docentes fez parte de uma profissão submissa a práticas que não lhe permitiam o diálogo e/ou discussões sobre sua prática. A reprodução meramente mecânica de estratégias de ensino, que visam à memorização de conteúdos, ainda é inevitável em algumas instituições escolares nos dias atuais.

Promover a autonomia numa dinâmica tecnicista parece, num primeiro olhar, bastante abstrata. Surge a fragmentação entre quem assumia posições intelectuais do ensino, ou seja, quem fundamentava as premissas que sugeriam uma boa educação, e quem estava na ação destas, ou seja, as teorias não dialogavam com os agentes da sua prática. Tornava, portanto, as práticas dos professores passivas, sem quaisquer contribuições que pudessem complementar as “inovações” que eram preconizadas para o ensino.

Durante este tempo, professores tornavam-se mais submissos do que autônomos. Ao professor, portanto, não era creditado nenhum saber que pudesse ser atrelado aos documentos oficiais regentes. Mesmo sendo colocados à margem pelas diretrizes que preconizavam as reformulações e inovações no ensino, a importância e



a relevância dos professores, foi sendo recuperada, ao perceber os docentes e compreendê-los como atores essenciais nos sistemas de ensino.

Contreras (2002) destaca como razões para tal pensamento: a crise do modelo clássico de inovação; as experiências de desenvolvimento do currículo baseadas nos professores; a mudança de perspectiva na compreensão dos professores; a escola como unidade de ação e mudança; e a crise de ideia de mudança como solução definitiva de problemas. A adaptabilidade aos problemas e a capacidade de criar estratégias de solução temporária e pontual, faz da escola um espaço aberto as constantes aprendizagens que ela também fomenta.

Portanto, a autonomia dos professores provém de necessidades destes em assumirem uma identidade participativa nos processos inovadores da escola. Os saberes docentes promovem pesquisa e, por consequência, resultados que geram uma análise de intervenção sobre o campo empírico. Inovar na escola requer ousadia de participação coletiva, de contribuições que possam enriquecer o que é comum a todos, e em particular, suas ações que buscam promover a aprendizagem. Esta autonomia, em conjunto com a contribuição coletiva, é intermediada por documentos escolares, como o PPP.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Nesta investigação, utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa (APPOLINARIO, 2006), com questões fechadas que buscavam subsídios para entender aspectos relacionados à prática das docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário foi escolhido devido ao tempo disponível para as participantes responderem o instrumento de pesquisa, além da dificuldade de encontrar espaços para realização de entrevistas, tanto físicos como na questão de agenda. Entendemos as limitações dos questionários, mas construímos nossa análise sobre as respostas transcritas.

O estabelecimento escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola privada, confessional, da cidade de Pelotas-RS. A razão da escolha foi que esta implementou, a partir de 2018, uma nova forma de organização didático-pedagógica, baseada no desenvolvimento de inteligência socioemocional (GOLEMAN, 2012),

inédita na região à época que esta pesquisa foi realizada. Foram convidadas 18 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e dez professoras responderam positivamente aos questionários encaminhados pelos pesquisadores.

Este movimento da coleta de dados com os professores durante esta primeira e a segunda etapa de construção da pesquisa, apresentou resistência. O primeiro questionário apresentado teve um prazo de trinta dias para ser respondido, porém, o retorno do mesmo prolongou-se por mais trinta dias. No segundo questionário estabeleceu-se um prazo menor, de 15 dias, sendo que ocorreu o mesmo incidente de demora na devolução, também se estendendo por mais 15 dias. Isso ocorreu mesmo com o cuidado de apresentar a pesquisa ao grupo de professores, antes da entrega das questões, como um trabalho colaborativo, cujo objetivo era lançar um olhar sobre a prática pedagógica, que seria compartilhado com os sujeitos da pesquisa, após o término da investigação. A escola, através da gestão pedagógica, acolheu a proposta, reconhecendo a importância desta percepção crítica da prática de seu corpo docente.

O primeiro questionário buscou investigar os pressupostos teóricos da formação destas professoras (MACKEDANZ; MACKEDANZ, 2019) e o segundo, objeto deste artigo, investigou a identificação entre estes pressupostos e o PPP da escola. Este segundo questionário consistiu em quatro questões objetivas e três dissertativas, buscando caracterizar como as professoras percebem sua ação baseada no PPP e na metodologia adotada pela escola em relação aos seus pressupostos iniciais de formação.

Para analisar os dados produzidos nos questionários, nos valem de uma Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006; ROSA, MACKEDANZ, 2021), onde as respostas foram inicialmente tabuladas, para melhor compreensão e aproximação entre as escritas. Atribuímos um código de identificação a cada professora respondente, que consistia da letra P maiúscula (reafirmando sua professoralidade), seguida do ano de formação inicial (quatro dígitos) e sua idade (dois dígitos). Em um segundo momento, nossa leitura das respostas de todas as participantes, para cada uma das questões, nos permitiu o levantamento de temas comuns, e destes temas fomos gerando textos de síntese, onde as falas das professoras, nossas percepções teóricas e os referenciais levantados criam uma ciranda de temas. Apresentaremos

inicialmente os temas associados a cada questionário separadamente e depois discutiremos seus pontos em comum, numa nova análise temática, para o processo de síntese, em nossa visão da metodologia. Esta forma de procedimento analítico será utilizada pois é “uma postura analítica não definida pelo referencial teórico, mas sim associada diretamente ao texto (escrito ou falado), podendo ser definidos os temas ligados a literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador” (ROSA; MACKEDANZ, 2021, p. 9-10).

#### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Inicialmente, devemos destacar certo receio e falta de interesse dos docentes da Educação Básica pela participação na pesquisa em educação que pode ser percebida como uma postura de criticidade negativa à prática do professor, por parte dos pesquisadores acadêmicos. A resistência ao olhar de parceria entre a universidade e a escola vem ao encontro de que, em muitas situações a pesquisa realizada não assume um caráter cíclico: ela nasce de uma inquietação sobre uma determinada realidade, aplica e desenvolve um estudo sobre essa (e nessa) realidade, são constatadas questões que instigam a prática, é realizada uma avaliação, investigam-se as causas para determinadas inquietações, gerando resultados que preconizam novas compreensões sobre o assunto. Estas, porém, não retornam à escola.

Neste sentido, a parceria universidade e escola não pode ter um sentido único, onde uma (em geral, a primeira) adentra no espaço da outra (em geral, a segunda) com o intuito de apenas avaliar o saber-fazer pedagógico. O diálogo permite a construção de possibilidade de organizar novas estratégias, sempre que estas se mostrarem adequadas à construção efetiva de conhecimentos (científicos, sociais e cidadãos) por parte dos alunos.

Ao se deparar com as correntes pedagógicas ou mesmo programas de ensino que interferem em sua prática cotidiana, o professor busca conhecer as nuances teóricas que fundamentam a sua posição e, sempre que possível, apoiá-la com sua prática. Teoria e prática caminham juntas desde que tenhamos pleno conhecimento de sua relevância nos processos de aprendizagem. O diálogo dos saberes (teóricos e

experienciais) dentro da escola necessita ser priorizado e discutido de uma maneira plural, sem desconsiderar a singularidade dos sujeitos que dela fazem parte. A pluralidade aqui referida é o contexto onde o professor atua, bem como as condições de produção que lhe permitem realizar um trabalho bem planejado. As ferramentas que tornam a aula mais dinâmica, mais atrativa e mais motivacional aos olhares dos alunos não estão somente no uso de determinadas tecnologias, mas no ser humano que transforma suas práticas nas, pelas e com as relações entre o eu e o outro.

É sob este viés que a pesquisa vem buscando consolidar-se, analisando os discursos dos professores sobre as suas práticas no contexto da sala de aula, investigando se estas se harmonizam com o que a escola embasa seus processos de ensinar e aprender. Ao realizar a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), elegemos 3 temas: a elaboração do PPP; as teorias de aprendizagem subjacentes; e o planejamento docente no âmbito do PPP.

Quanto à elaboração do documento, apenas duas das oito professoras participantes efetivamente tomou parte da reestruturação do PPP, atualizado no ano de 2015. Uma destas professoras pode lançar um olhar mais crítico, por ter participado da elaboração do documento anterior, agregando uma análise de reelaboração. As demais participantes, apesar de terem contato com o PPP apenas através das reuniões com a coordenação, consideraram seu entendimento dos pressupostos teóricos que embasam o documento adequado. Aqui é importante a ressalva sobre o trabalho de alinhamento entre o PPP e a prática docente. O documento sugere uma filosofia sociointeracionista, que remete à Vigotsky (LA TAILLE, 1992), mesmo que as professoras que fizeram parte da pesquisa não tenham esse referencial teórico em seu discurso sobre a prática. Além disso, devemos deixar claro que o PPP é um documento onde a escola afirma seus compromissos e suas ambições como instituição de ensino, necessitando uma tradução para o campo prático. Enfim, o destaque para os três processos necessários para uma educação de qualidade (amar, pensar e servir), dado no PPP, reflete a metodologia focada no desenvolvimento das relações socioemocionais no espaço escolar.

Por causa desta constatação, pressupõe-se que todas as professoras tenham clareza da filosofia pedagógica da escola, descrita no documento. Destacamos que, para a escola alcançar os princípios orientadores da visão pedagógica, esta busca

alguns movimentos que, no nosso entendimento, nos remetem a ideia do sociointeracionismo de Vigostky (dinamicidade, flexibilidade, processo dialógico) bem como as ideias construtivistas de Piaget (o lúdico, a criatividade, a avaliação). Porém, a expressão “sociointeracionista” aparece de forma clara apenas na resposta da professora (P2000-44), que trabalha na escola a 6 anos (tempo que houve a última reestruturação do PPP). As demais associam a dinâmica da escola em sua prática como sendo Construtivista, pois o PPP da escola afirma que há um planejamento que permite a construção dos saberes de maneira coletiva, fomentando a curiosidade através de processos lúdicos e dinâmicos, nos remetendo ao construtivismo.

Quando falamos no Sociointeracionismo de Vygotsky e no Construtivismo de Piaget (LE TAILLE, 1992), precisamos ter clareza que estamos nos referindo a teorias de aprendizagem. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotsky é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Pode-se concluir que ambos falam da cognição e ambos podem ser considerados interacionistas. Assim como ambos negam a ideia de que o conhecimento vem da memória ou de modo inato.

Observando as duas correntes pedagógicas e associando-as às respostas das professoras, não se pode discorrer que as docentes que não responderam que o sociointeracionismo como proposta emergente do PPP estão equivocadas. Em suas práticas, na sala de aula, as professoras promovem o sujeito como cerne do processo de aprendizagem, cada um a seu modo. Ou seja, a ação do sujeito tem um poder de determinação nos processos de ensinar e aprender.

A própria identidade do professor em sua formação, traz elementos teóricos de Piaget e Vygotsky, acomodando e tornando-as reais em suas práticas, de acordo com a própria identificação. Identificação que pode promover através de sua prática experiencial, o que é possível alcançar em meio aos diferentes contextos das instituições de ensino no qual se encontra.

O texto do PPP ao qual tivemos acesso não evidencia explicitamente a qual Teoria de Aprendizagem a escola está embasada. Conduz os professores a elaborarem seus planejamentos e desenvolverem suas atividades de acordo com a filosofia e a visão pedagógica. Desta forma, os docentes podem interpretar a melhor

maneira de chegar ao que a escola busca como aprendizagem significativa. Isso é perceptível no questionário, onde as professoras identificam a sua prática através das teorias de aprendizagem, e as consideram relacionadas com o PPP da escola.

A organização das ações planejadas na escola campo desta pesquisa, de acordo com a análise no PPP, está fundamentado nos 4 pilares da Educação: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a conhecer e Aprender a conviver (UNESCO, 2010).

Metade das docentes participantes percebe este fundamento para as atividades desenvolvidas, visando o desenvolvimento das habilidades de observar, sentir, compreender, raciocinar e transformar, sendo que duas (P2016-30 e P2004-37) destas participaram da construção do documento. Percebe-se que estas quatro professoras (P2016-30, P2004-37, P2015-29 e P2000-44) mantêm a coerência na questão anterior, onde se identificam na escola com uma proposta de construção do conhecimento. Ressalta-se aqui que, até o momento, há um discurso coerente entre as práticas docentes e as propostas pedagógicas que a escola vem trazendo como parâmetros de educação que almeja alcançar.

Ainda sobre os fundamentos do planejamento docente, temos duas professoras (P2015-29 e P2008-35) que destacam cumprir conteúdos programáticos das diferentes áreas do conhecimento, com vistas a alcançar habilidades importantes para o ano seguinte. As duas tiveram contato com o PPP apenas em reuniões pedagógicas. Uma delas (P2015-29), a menos experiente entre todas as entrevistadas, com apenas quatro anos de carreira docente, respondeu que sua prática parte de pressupostos construtivistas. Assim, supomos que ela tem como premissa o cumprimento dos conteúdos dispostos no currículo, relacionando os mesmos com tais pressupostos. E, supostamente, parte destes conteúdos tendo em vista um planejamento que a partir das interações se constroem os conceitos dentro de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências...). Não se pode afirmar que a prática parte da sistematização de conceitos e conteúdos, uma vez que faz uma associação da sua prática com o construtivismo e não de forma tradicional (memorização, ou simples repasse de conteúdos).

As duas professoras com mais tempo na carreira docente (P1992-48 e P2001-46) elegeram como fundamentos de sua prática o desenvolvimento de habilidades e

competências a serem desenvolvidas pelos alunos. A docente P1992-48 vê suas ações como sendo construtivistas e centradas no desenvolvimento da inteligência socioemocional, ao afirmar que “a Escola aposta em um professor comprometido com o seu trabalho, responsável, atualizado, criativo. Ter habilidades como relacionar-se bem com todos, desempenhar um bom trabalho frente aos alunos e trazer coisas novas para o grupo faz parte do que a Escola busca”. Já a professora P2001-46 mantém uma visão de ensino tradicional, pois relata “dificuldades em conciliar o livro didático e o tempo/demanda de atividades que atravessam o calendário. Mas tenho recebido apoio da coordenação para fazer ‘aquilo’ que acredito”

São agentes que fazem parte de um mesmo contexto de aprendizagem, mas que, em suas práticas, apresentam nuances que ora se aproximam, ora divergem da proposta do PPP, principalmente quando mencionadas práticas tradicionais de ensino. Levando em consideração o tempo na docência, as duas professoras com mais experiência mantêm uma coerência quando fundamentam suas ações, porém divergem quanto a proposta de ensino da escola.

Quanto às propostas de ensino que sustentam o PPP da escola, pode-se afirmar que a maioria das professoras embasa seu planejamento de acordo com o que a escola busca em seu documento. Por exemplo, para a professora P1992-48, sua visão desta proposta é ser “*baseada em projetos, mas ainda conserva muitas características de escola tradicional*”. Destaca-se apenas uma professora que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja formação inicial não provém do curso de Pedagogia. Esta tem graduação na Licenciatura em História, pressupondo que suas referências teóricas não tenham tanta ênfase aos estudiosos da Educação, citados pelas outras professoras com graduação na área específica.

Sendo assim, professores mobilizam e movimentam diversos saberes diariamente e estes refletem a sua prática dentro dos ambientes escolares. Os professores oriundos de uma formação onde os conceitos sobre Educação são mais direcionados, onde a didática incorpora o cotidiano do trabalho, serão mais arraigados às teorias e metodologias específicas do ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos investigar como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem o Projeto Político Pedagógico da escola onde trabalham, e como fazem a intermediação entre seus saberes advindos da formação inicial e os saberes docentes, advindos da prática. Para tanto, escolhemos uma escola privada, confessional, onde foi implementada uma metodologia didático-pedagógica voltada ao desenvolvimento da inteligência socioemocional (GOLEMAN, 2012), onde realizamos esta pesquisa, através de questionário para as professoras.

Utilizando a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006; ROSA, MACKEDANZ, 2021), chegamos a três temas centrados na interação destas professoras com o PPP, mostrando que a ciência deste documento é fundamental para o desenvolvimento da prática, seja quanto às teorias de aprendizagem a serem utilizadas no espaço escolar, seja quanto ao planejamento das atividades para os estudantes. Também concluímos que a participação na elaboração não é um fator determinante para a apropriação do mesmo, uma vez que as docentes participantes mostram que conseguem adaptar sua prática de acordo com sua formação inicial, usando o PPP como documento de justificativa para esta adaptação. Por este motivo, nos permitimos enxergar que o campo de ação do documento, a princípio julgado como o teórico, justamente por sua nomenclatura remeter ao planejamento, como sendo o campo empírico, da atuação profissional, o que insere o documento mais como uma forma de organização do trabalho docente.

Assim, ao investigarmos estas percepções das professoras em exercício, confirmamos uma hipótese de trabalho: de que os saberes profissionais docentes se superpõem aos fatores organizadores externos ao ambiente escolar, pois a escola investigada implementava, à época da pesquisa, uma nova metodologia didática, centrada no desenvolvimento socioemocional, proposta por agentes externas àquela comunidade escolar. Isso reflete na reorganização do PPP, mas não reflete no discurso das docentes, uma vez que estas recuperam em sua ação sua formação inicial teórica ou, na hipótese mais drástica, sua formação em trabalho.

Percebemos as limitações do grupo estudado, mas os fatores que levaram ao estudo permitem diminuir qualquer viés teórico ou metodológico presente na escola, principalmente a metodologia dita inovadora adotada pela escola. Estudos futuros em





escolas com fundamentação teórica ou metodológica claramente definida, mais acadêmica, permitirão refinar estes resultados aqui reportados.

### **REJANE SPERLIG SELL MACKEDANZ**

Licenciada em Pedagogia (UCPel – 2000), possui Especialização em Neuropsicopedagogia do Desenvolvimento Humano (Uniasselvi – 2012); MBA em Gestão de Pessoas (FGV – 2016) e Mestrado em Educação em Ciências (FURG - 2019). Atualmente atua como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Sinodal Alfredo Simon (Pelotas-RS).

### **LUIZ FERNANDO MACKEDANZ**

Licenciado em Física (UFPel – 2000), possui Mestrado em Física (UFRGS – 2003) e Doutorado em Ciências (UFRGS – 2008). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC).

### **REFERÊNCIAS**

APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRAUN, V; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Abingdon, v. 3, n. 2, pp. 77-101. Abr/Jun. 2006.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didatique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, vol. 6. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo, Set 2008.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. São Paulo: Objetiva, 2012.

LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

LOPES, N. O que é projeto político-pedagógico (PPP). *Revista Gestão Escolar*, n. 11, 2010. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em 30 de maio de 2019.

MACKEDANZ, R. S. S.; MACKEDANZ, L. F. Percepção de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a relação entre Projeto Pedagógico e formação inicial. *Revista Thema*, v. 16, p. 467-485, 2019.

PADILHA, P. R. *Planejamento Pedagógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

RAPOPORT, A.; SILVA, J. A. A utilização de referenciais teóricos na prática docente. *Psicologia para a América Latina*, n. 5, México, 2006.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A Análise Temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em Ciências. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 16, p. 8574, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.