

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
CAMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**DESIGN INSTRUCIONAL COMO METODOLOGIA DE APOIO  
NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO  
E REVISÃO DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS**

**IGOR BRIGNOL SALVADOR**

**IGOR BRIGNOL SALVADOR**

**DESIGN INSTRUCIONAL COMO METODOLOGIA DE APOIO NA ELABORAÇÃO,  
IMPLEMENTAÇÃO E REVISÃO DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Marcos André Betemps Vaz da Silva - IFSul

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Trilho Otero Xavier - UFPel

---

Prof. Dr. Thiago Medeiros Barros – UFRN

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário  
Vitor Gonçalves Dias CRB 10/ 1938  
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

S182p Salvador, Igor Brignol  
Design instrucional como metodologia de apoio na elaboração, implementação e revisão de projetos político pedagógicos / Igor Brignol Salvador. – 2022. 126 f: il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho.  
Coorientadora: Profa. Dra. Margarete Hirdes Antunes.

1. Projeto Político Pedagógico. 2. Design Instrucional. 3. Práticas pedagógicas. I. Ferreira Filho, Raymundo Carlos Machado, ori. II. Antunes, Margarete Hirdes, coor. III. Título.

“As grandes ideias surgem da observação dos pequenos detalhes”.

*Augusto Cury*

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma proposta de ferramenta de apoio à elaboração de Projetos Político Pedagógicos, valendo-se do design instrucional para tal sugestão, após investigação de facilidades, dificuldades, receios e necessidades provindos das escolas em estudo, a partir da investigação e análise dos respectivos Projetos em uma amostra de escolas públicas municipais de Pelotas no Rio Grande do Sul, com vistas à algumas especificidades e particularidades destes, destacando seus modos de construção e a partir de tais conclusões, Com isto, a problemática central gira em torno da análise destes Projetos, donde verificou-se expressiva disparidade quanto à elaboração de métodos para tal. Embora tenham sido considerados os diferentes contextos sociais das instituições escolares integrantes da amostra, fez-se notória a ausência de método para elaboração de tais documentos. A metodologia deste estudo foi de, em primeiro lugar, contatar Diretores e Coordenadores Pedagógicos das escolas, apresentando a ideia da pesquisa e conseqüente intenção em levantar a necessidade de construir um Projeto Político Pedagógico sistematicamente, a partir de modelos metodológicos comprovadamente satisfatórios e eficientes. Desta forma, o ponto central deste estudo é uma proposta de reflexão sobre os Projetos Político Pedagógicos das referidas escolas, ofertando-lhes um instrumento de auxílio à implementação e conseqüente revisão, a fim de garantir que a escola se autorreconheça, seja reflexiva, dinâmica, conectada aos processos de aprendizagem em torno dos sujeitos da comunidade escolar e principalmente respeitando a legislação, fruto da caminhada dos atores sociais pela/na disputa pelos direitos sociais garantidos na Constituição Federal. Propomos a partir desta reflexão, um modelo de construção de Projeto Político Pedagógico sugerido às escolas, documento este construído a partir do Design Instrucional, dentro da Metodologia do método ADDIE, sigla do inglês Analyze, Design, Develop, Implement e Evaluate.

Palavras-Chave: Projeto Político Pedagógico; Escola; Design Instrucional; Método ADDIE.

## **ABSTRACT**

This work consists of the investigation and analysis of Pedagogical Political Projects of a sample of municipal public schools in Pelotas in Rio Grande do Sul, with a view to some specificities and particularities of these, highlighting their modes of construction and from such conclusions, consists of a proposal for a tool to support the elaboration of such projects, using instructional design for such a suggestion, after investigating the facilities, difficulties, fears and needs arising from the schools under study. With this, the central problem revolves around the analysis of these Projects, where there was a significant disparity regarding the elaboration of methods for this. Although the different social contexts of the educational institutions included in the sample were considered, the absence of a method for preparing such documents was evident. The methodology of this study was, firstly, to contact School Directors and Pedagogical Coordinators, presenting the research idea and consequent intention to raise the need to systematically build a Pedagogical Political Project, based on methodological models that have been proven to be satisfactory and efficient. In this way, the central point of this study is a proposal of reflection on the Political Pedagogical Projects of the referred schools, offering them an instrument to aid the implementation and consequent revision, in order to guarantee that the school recognizes itself, is reflective, dynamic, connected to the learning processes around the subjects of the school community and mainly respecting the legislation, the result of the walk of the social actors for/in the dispute for the social rights guaranteed in the Federal Constitution. Based on this reflection, we propose a model for the construction of a Pedagogical Political Project suggested to schools, a document built from Instructional Design, within the ADDIE Methodology, acronym for Analyze, Design, Develop, Implement and Evaluate.

**Keywords:** Political-Pedagogical Project. School. Instructional Design. ADDIE.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Fluxograma das cinco fases do Método ADDIE. ....	65
<b>Figura 2:</b> Fases do processo de design instrucional segundo o método ADDIE .....	67
<b>Figura 3:</b> Participação de professores na elaboração do PPP .....	80
<b>Figura 4:</b> PPP colocado em prática .....	83
<b>Figura 5:</b> Tempo de revisão do PPP .....	85
<b>Figura 6:</b> Tempo de Coordenação/Direção da escola .....	86
<b>Figura 7:</b> Participação na elaboração do PPP vigente .....	87
<b>Figura 8:</b> Considera proveitoso à escola a elaboração de um novo PPP .....	92
<b>Figura 9:</b> Aceitação de sugestão de reformulação de PPP .....	93

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Participação de professores na elaboração do PPP .....	79
Tabela 2: Consideração de melhoras com reformulação do PPP .....	81
<b>Tabela 3:</b> PPP colocado em prática.....	83
<b>Tabela 4:</b> Tempo de revisão do PPP .....	85
<b>Tabela 5:</b> Consideram adequada uma reformulação de PPP seguindo roteiro .....	85
<b>Tabela 6:</b> Tempo de Coordenação/Direção da escola.....	86
<b>Tabela 7:</b> Elaboração de novo PPP .....	92
<b>Tabela 8:</b> Aceitação de sugestão de reformulação de PPP .....	92
<b>Tabela 9:</b> Aceitaria participar da construção, implementação e revisão do PPP .....	95
<b>Tabela 10:</b> Aceitariam participar da construção, implementação e revisão do PPP .....	95



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADDIE** - Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação
- AP** - Arquiteturas Pedagógicas
- ARCS** - Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- COVID-19** - Coronavírus Disease 2019
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DI** - Design Instrucional
- EAD** - Educação à distância
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EUA** – Estados Unidos da América
- Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IQE** - Indicadores da Qualidade na Educação
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** - Ministério da Educação do Brasil
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PDF** - Portable Document Format
- PI** - Planejamento Instrucional
- PNE** - Plano Nacional da Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RS** – Rio Grande do Sul
- SBPC** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1	Justificativa	16
1.2	Problema de Pesquisa	23
1.3	Objetivo Geral	23
1.4	Objetivos Específicos	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>24</b>
2.1	Contexto Histórico dos Projetos Político Pedagógicos no Brasil	24
2.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	28
2.3	Base Nacional Comum Curricular	29
2.3.1	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	31
2.3.2	Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC	34
2.4	Projeto Político Pedagógico	37
2.4.1	Legislação acerca do Projeto Político Pedagógico no Brasil	40
2.5	Como alinhar o PPP da escola à Base Nacional Comum Curricular	43
2.6	A importância de planejar para o processo ensino-aprendizagem	45
2.6.1	Planejamento do PPP	47
2.6.2	Planejamento escolar ou planejamento da escola	51
2.7	Correntes Pedagógicas Influenciadoras da Educação até os dias de hoje	53
2.8	Design Instrucional	59
2.8.1	A História do Design Instrucional	61
2.8.2	O método ADDIE	64
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>70</b>
3.1	Análise Documental	71
3.1.1	A entrevista como técnica de coleta de dados para análise	73
3.2	Trabalho de Campo	77

3.3	A Proposta do Método ADDIE para Construção do PPP	77
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>79</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>100</b>
5.1	Desenvolvimento do Produto Educacional	101
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE I: Roteiro da entrevista a Coordenadores/Diretores</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE II: Roteiro da entrevista a representante do Corpo Docente</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE III: Roteiro da Entrevista Semiestruturada</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE IV: Produto Educacional</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a intenção de estudar as dificuldades de implementação e revisão dos Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de educação de Pelotas/RS e a partir do estudo propõe apoio através de uma ferramenta pedagógica do design instrucional que possa auxiliar as escolas, nasceu das inquietações oriundas de meu estudo no Curso de Especialização onde vislumbrei a dificuldade da elaboração, implementação e revisão do importante documento objeto desse estudo, que é o PPP. Inicialmente foram contatados os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas para apresentar a intenção de realizar o trabalho através de um questionário para levantamento dos dados. A seguir, outros participantes da comunidade escolar foram contatados, na busca de participação genuína de todos envolvidos.

O PPP é um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino. Também conhecido apenas como projeto pedagógico, este documento deve ser produzido por cada qual de acordo com sua realidade. O PPP é O PPP é um documento exigido, conforme a lei que rege a educação no nosso país, a LDBEN nº 9394/96, nos seus parágrafos 12 ao 14.

No entanto, mesmo com a obrigatoriedade da lei, o PPP é pouco discutido no chão das escolas, das redes, por ocasião da fase diagnóstica de montagem deste projeto, em entrevista com professora e Orientadora Educacional e atualmente vice diretora, ela compartilha que “ não é fácil fazer a discussão para construção, elaboração e revisão deste do PPP na escola, pois, não existe uma metodologia que auxilie e o tempo para reuniões é escasso e envolve toda a comunidade escolar terem tempo disponível na carga horária do corpo docente para fazer a discussão.

Lembramos o que dita a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei 9394/96: o Artigo 12 da referida lei diz: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica"; já no Art. 36-B. , temos que “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (...) III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.”; e em um terceiro momento, o Art. 36-C. nos traz que “A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de

forma: (...) c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

O PPP descreve a forma como a escola se organiza, como ela é pensada numa perspectiva de emancipação dos sujeitos, que comunidade escolar é aquela, que escola temos, que escola queremos, o que a escola espera de nós, o que esperamos da escola. Todavia, ainda se nota a carência acerca da reflexão sobre o PPP. Conforme mencionado acima, as discussões deveriam incorporar sentido pelos sujeitos envolvidos em sua elaboração, implementação e revisão; enfim, no seu planejamento, para que esses sentidos sejam transformados em respostas aos motivos da existência desta importante ferramenta que serve à inúmeras referências como “quem é nossa escola? “quem somos na escola?”; “o que nossa escola espera de nós? E mesmo “o que esperamos da escola?”, como que trazendo à tona questões além da gestão e planejamento; como organismo vivo e em constante transformação, como pode-se atualizar anualmente o PPP, visto que a cada ano que passa, seus componentes adquiriram novas experiências, visões de mundo, e até onde o PPP pode atualizar-se também?

O PPP exige de todos os envolvidos no processo uma reflexão profunda sobre a finalidade da educação, conforme Veiga:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são na verdade meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico (VEIGA, 1998, p. 4).

A proposta de investigação e análise deste trabalho de pesquisa, com a recomendação de um instrumento metodológico de discussão para implementação e revisão do PPP dentro de um grupo de escolas da rede municipal de Educação de Pelotas/RS, traz em si a possibilidade de ir além da proposição de uma mera fórmula de elaboração, implementação e revisão para gerar uma Proposta Político Pedagógica dinâmica, entregando às comunidades escolares um instrumento válido para que possa, através de realidades próprias, adaptar seus PPPs ao que realmente é demandado em seus universos, logicamente, observando sempre o que apregoa a legislação educacional em todas esferas. Desejamos, assim, que o bom andamento

da escola no sentido de satisfação pessoal e resultados de aprendizagem venham a beneficiar e ser experimentados por todos envolvidos.

É fácil identificar que escolas que possuem um espaço pedagógico sistemático de discussão são as escolas que entendem o movimento de gestão democrática como instrumento de fala e defesa da educação que emancipa, que ouve a todos e que define suas estratégias do processo de ensino-aprendizagem de forma a ser exitosa.

Sobre a gestão democrática, pode-se acrescentar que os sistemas de ensino podem definir normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme, entre outros princípios, o da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Conforme Vieira,

A gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local. (VIEIRA, 2005, p. 7 – 20)

A partir da autonomia que a escola possui, o trabalho na sua proposição de investigar e analisar os PPPS das escolas empodera os sujeitos para a tarefa de pensar a escola e ao mesmo tempo mantém a necessidade de desvelar os contextos. Na identificação das dificuldades dos sujeitos para revisão do PPP, surge a possibilidade da criação de uma ferramenta de apoio, para construir uma ferramenta que auxiliasse as escolas na construção, revisão e implementação dos seus projetos pedagógicos, fez-se imprescindível incorporar o conceito de Design Instrucional, uma vez que esse conceito encaminha para uma metodologia de construção e revisão do referido projeto pedagógico. O conceito de Design Instrucional encaixa-se como uma forma de oferecer resposta ao problema de pesquisa que é de que maneira é possível auxiliar a comunidade escolar na elaboração, implementação e revisão do seu PPP.

Ao final do estudo e descobertas dele advindas, apresentamos sob forma de produto educacional, uma sugestão de passo-a-passo como modelo de PPP a ser construído através da aplicação do Design Instrucional para tal, instrumento que a nível macro é compreendido como o planejamento do ensino-aprendizagem, incluindo atividades, estratégias, sistemas de avaliação, métodos e materiais instrucionais. Tradicionalmente, o Design Instrucional tem sido vinculado à produção de materiais didáticos, mais especificamente à produção de materiais analógicos, neste caso, a

partir de passos do método ADDIE, que é um recurso de planejamento destinado a garantir o desenvolvimento de atividades de aprendizagem de forma sistemática e coerente.

## 1.1 Justificativa

Durante meus estudos no Curso de Especialização em Ciências e Tecnologias da Educação, intitulado “O olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiências em escolas públicas de Pelotas/RS à luz de seus respectivos Projetos Pedagógicos”, no ano de 2019, notamos que os PPPs, quando existiam, não possuíam meios para aplicação; não eram elaborados por métodos, o que acaba tornando-os ainda mais difíceis de serem postos em prática. Pimenta (2012) diz que só ocorre a real práxis educativa quando o professor consegue unir teoria e prática em suas ações e, com isso, provoca transformações, e Malheiro (2005) afirma que o fato de existir tanta burocracia faz com que o PPP seja tratado apenas como mais uma delas, sem que haja real reconhecimento de seu valor.

A Constituição Federal de 1988 aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira e ela é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação, em sua meta 19, visa assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Por sua vez, a referida Constituição apregoa em seu Artigo 14 que:

A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

Diz o Artigo 206 desta Constituição que:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade;  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.  
**Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Já as Metas 2 e 9 do Plano Nacional de Educação – PNE, respectivamente, denotam que:

**Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

**Meta 09|** Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014)

Esta questão levou-nos a ir além, e observar que o mesmo acontece a respeito dos PPPs. A partir da experiência da pesquisa de especialização, notamos por repetidas vezes a inexistência de um método de construção dos PPPs, bem como um descompasso entre documentos institucionais pertencentes à escola e o que acontece na realidade, dentre eles a eficiência dos planos tanto de aula, quanto de ensino. Detectamos este impasse por vários motivos, entre eles, a talvez indevida atenção à questão de que a instituição escolar deve revelar em seu PPP as intencionalidades educativas existentes; a falta de um fluxo coerente a ser seguido em sua construção, o que gera confusão, má formação, desinformação, gerando um documento ineficaz, de baixa aplicabilidade e desta forma, ineficaz; notamos ainda, com frequência, o fato de as escolas dedicarem pouco tempo (aproximadamente uma semana) para sua construção e planejamento, em especial sobre os Planos de Ensino, fatos estes observados na ocasião da pesquisa a nível de especialização.

São vários os tipos possíveis de planos, mas existem componentes essenciais a eles, para que alcancem satisfatório alcance e eficiência. Os Planos organizam a oferta de um processo de ensino aprendizagem que garantiria uma qualidade de ensino que se visibilizasse através dos indicadores; porém, em um país que realmente



venha a garantir uma educação de qualidade, com formação e valorização dos professores, com mais investimento e mesmo ranqueamento.

Os Indicadores da Qualidade na Educação baseiam-se numa visão ampla de qualidade educativa e, por isso, abrangem sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola. Não há como projetar um plano de ação que não dialogue com ela.

A educação é um dos direitos fundamentais e indisponível dos indivíduos. Para Robert Alexy (1997, p. 29) são considerados fundamentais aqueles direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato de ser considerada como tal, trazendo consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade. Atentamos à expressiva acerca da conceituação de direitos humanos e direitos fundamentais, trazendo Sarlet que elucida:

Em que pese sejam ambos os termos (“direitos humanos e “direitos fundamentais) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional). (SARLET, 2004, p. 335-336)

O Estado tem o dever de articular maneiras que venham a garantir o exercício da educação, conforme artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Em viés semelhante, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, coloca que o pleno desenvolvimento da deve ser um dos motes da educação, visar ao pleno desenvolvimento da figura humana e intrínseco a tal, reforçar direitos liberdades fundamentais humanas. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o

desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 2015)

Ao pensar em educação, remetemo-nos ao educador brasileiro Paulo Freire, que com seu ético, reflexivo nos direciona às questões que permearam a exclusão dos mais pobres, vitimados pelo abandono em diferentes aspectos, sejam sociais, culturais e econômicos e outros. Freire levou educadores e educadoras a perceber a grande desigualdade a que foram submetidos os que estão na base da pirâmide social, muitos hoje se encontrando na escola pública, incitando-os a rever suas concepções e perceber como a educação pode ser instrumento de importante transformação social, cabendo ao educador importante papel, pois "será verdadeiro educador aquele que, a partir do mundo que lê, do mundo no qual interage com visão crítica e reflexiva passe a gerar sementes para sua evolução por meio de suas ações como indivíduo e como agente de transformação social" (VASCONCELOS; BRITO, 2012, p. 181). Diante de tais afirmações em que se destaca o papel de educador como agente transformador da sociedade, pensamos quais estratégias podem ser utilizadas dentro do processo como possibilidades de formação de homens e mulheres brasileiras pensantes e atuantes. Trazemos aqui que, Segundo Althusser (1970) a escola constitui um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas, pois seria o grande regulador e controlador das massas, o sistema de ensino seria responsável para preparar mão de obra para as indústrias, caracterizando a ideologia da alta burguesia que está no domínio econômico e político.

É preciso que os construtores dos PPPs alicercem o que pretendem já no momento em que estes são concebidos, e essencialmente, seguir para tal, calçados em um ordenado processo de construção. Também devem ser levados em conta os mecanismos de participação, facilitando a escola a lidar com a entrada de diversos atores como diretores, professores, estudantes e familiares, tanto no caso do PPP quanto sobre os planos, lembrando que a gestão democrática é um princípio constitucional e também presente na legislação. Construir um PPP que realmente responda aos significados dos próprios termos não se concebe sem a participação do coletivo. É nas vozes de toda a comunidade que são expressas as reais necessidades da instituição, a qualidade na educação e transformação social se tornam ideais a serem conquistados. No discurso, é comum ouvir que todos constroem o conteúdo escolar, mas, provavelmente, familiares de alunos não vão

escrever esse projeto. Ou seja, essa participação nem sempre é igual, uma vez que o trabalho coletivo e participativo que deveria ser gerado, como na maioria das sociedades, não acontece desta forma.

Uma gestão democrática prescinde, a priori, em deixar para trás ideias antiquadas de escolas públicas que são apenas peças burocráticas guiadas pertencentes ao Estado e não o que realmente lhes caracteriza: escolas públicas são, em essência, conquistas de sua comunidade, bens coletivos, direitos materializados. A gestão democrática arrebanha toda a comunidade e coagentes da escola a ter atitudes de cogestores, não meros fiscais, e ainda menos de apenas receptáculos de serviços do Estado, neste caso, serviços educacionais. Para que exista realmente gestão democrática, os pais, mães, alunos, professores e funcionários diretos e indiretos vestem sua parte de atuação, cada qual com sua parcela de responsabilidade pelo PPP da escola.

Indo além, a valia da gestão democrática forma a cidadania, e desta forma, funciona como espelho. Nenhuma escola tem fim em si mesma, pois está a serviço da comunidade, para a qual a escola presta serviço e contribui, a quem a move. Ainda, a gestão democrática vem desenvolver peculiaridades positivas da escola, trazendo conhecimento de seu funcionamento aos que ali atuam, aproximando professores e alunos, reforçando trocas e, por conseguinte, o estreitamento entre demandas dos alunos e conteúdos passados pelos professores. Temos daí que soberania e presença participativa não se encerram nas palavras contidas em documentos. É necessário ação e compreensão.

Atitudes democráticas, voltadas à cooperação e transparência são primordiais, porém, há necessidade paralela de que se coloque também em prática condutas de métodos democráticos, participação que leve à colheita de frutos. Como em todo processo de aprendizagem, sua preparação e prática pedem tempo, atenção e trabalho, repleta de espírito de comum troca de informações, experiências e opiniões que ensejem divisão e trabalho, formatação do calendário escolar, distribuição das aulas, elaboração e proposição de novas disciplinas, capacitar recursos humanos e o que a realidade demandar ao longo do tempo.

Como estamos falando de uma instituição educativa, temos que todos que dela participam e a formam têm de ter clareza de seu papel educativo; mesmo em se tratando de equipes terceirizadas, é preciso garantir discussões que os façam ter clareza da sua contribuição, do seu papel educativo. Assim, na qualidade de

pesquisador, observa-se a importância de que a gestão escolar promova reuniões com suas equipes para que elas se conheçam e discutam o PPP da escola, sob forma de garantir que os valores desta instituição permeiem essas relações, com a segurança de saber o que é como o estão fazendo. Os desempenhos de diversas esferas se fazem necessário para tal, entre eles o conselho escolar, a associação de pais e mestres, conselho de classe, grêmios estudantis e outros, refletindo e cumprindo a gestão democrática. Essas instâncias têm suma importância, uma vez que podem colocar em prática muitos dos princípios e valores defendidos pelas escolas. Apesar dos conselhos escolares serem obrigatórios em algumas redes, quando não se faz a discussão do que ele é, para que ele serve, como ele revela a intencionalidade educativa escolar, pode acontecer que esse sentido se perca. Aqui também vejo a necessidade de a gestão apoiar no planejamento e na entrada dessas instâncias, percebendo o melhor momento, como de fato se tornam representativas de seus pares, e como esse conhecimento produzido volta ao grupo. Muitos diretores falam desejar participação, mas acabam colocando a expectativa de atender demandas: a intenção, desta maneira, se mostra equivocada. Participar é sentir-se pertencente, ter um espaço de escuta garantido, escutar a perspectiva do outro e explicar sobre a sua.

Aliado a isto, temos que este planejamento deve ser contínuo, o que é primordial, principalmente se tratando de uma organização humana como a escolar. Desta forma, buscamos trazer um produto educacional na forma de sugestão de elaboração de Projeto Político Pedagógico, segundo o Design Instrucional, baseado no método ADDIE. Visto que o documento demonstra não apenas obrigações legais do sistema educacional, mas também necessidades, propósitos, expectativas e metas da instituição, não seria, portanto, proficiente ao professor, alunos e instituição que os passos de planejamento do seu trabalho do ano desenrolasse-se considerando apenas interesses individuais sem levar considerar o PPP, fazendo dele um documento vivo, contendo informações atualizadas e de conhecimento de todos, já que será a base para decisões, norteando diretrizes para as atividades ao longo de todo ano. É necessário trabalhar alinhadamente, com táticas adotadas por cada educador, auxiliando a pôr em prática as intenções estabelecidas nesta orientação mais geral. Ilustrativamente, suponhamos que houve a decisão coletiva de que uma das visões funções da escola é contribuir no sentido de formar um cidadão pensante, com capacidade crítica: para levar a cabo esta missão, a escola precisa dispor, não

só em sala de aula, mas no macroambiente escolar, da seleção de metodologias e conteúdos que favoreçam essa formação, despertando esta postura em seus alunos; quanto a seu planejamento, temos que não pode ser conduzido em forma de aulas nas quais apenas o docente tem a palavra, sem abertura para a exposição de ideias, dúvidas e questionamentos diversos das visões da classe. Lembramos que o professor atua sempre em conjunto, não realiza trabalho isolado, mas em conjunto com outras esferas educacionais e devendo executar seu trabalho através de troca de experiências com seus pupilos. Lemle reafirma que esta necessidade de compartilhamento de experiências se faz necessária desde as séries iniciais:

É claro que, além dos conhecimentos básicos, o alfabetizador precisa de outros dons para se sair bem. Ele deve ter respeito pelos alunos, evitar o papel de cúmplice de um sistema interessado em manter esmagada uma grande parte do seu povo, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor. (LEMLE, 1998, p. 6).

Os profissionais da escola são imprescindíveis para a organização de um espaço que contemple o ser humano em formação na sua integralidade. Ainda sobre o incentivo ao olhar crítico e reflexivo de cidadãos em formação, temos que Nérici (1972, p.12) ressalta que:

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade. (NÉRICI, 1972, p.12)

Disto, depreendemos que os docentes comprometidos com o cuidado na tarefa de educar na integralidade e não nos compartimentos trazem o PPP para a sala de aula através de seus Planos de Ensino. Sendo a educação um direito fundamental que reflete suas benesses não só no indivíduo, mas no desenvolvimento de uma nação, temos que, devido a sua importância não só no momento em que se dá, nos bancos escolares, mas na autonomia, senso crítico, exercício da cidadania e construção do futuro. Um movimento tão contínuo e complexo exige planejamento, e neste trabalho propomos um dos passos iniciais nesta engrenagem, a ser iniciado dentro das escolas, como um dos alicerces da construção de um desfecho tão precioso que é o resultado da educação na formação de seres humanos.

## 1.2 Problema de Pesquisa

De que forma é possível auxiliar a escola no planejamento da elaboração, implementação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico?

Hipótese: O Método ADDIE utilizado no Design Instrucional pode ser uma forma de auxiliar a comunidade escolar na elaboração, implementação e revisão do PPP.

## 1.3 Objetivo Geral

Objetivo geral é, a partir da análise dos PPP, identificando as dificuldades em sua elaboração, implementação ou revisão, propor uma sequência de passos que auxiliem na elaboração, implementação e revisão do PPP

## 1.4 Objetivos Específicos

- a) Analisar métodos de construção PPP de escolas da rede municipal de Pelotas/RS
- b) Reconhecer os PPP da rede municipal de Pelotas;
- c) Identificar as dificuldades de elaboração, implementação e revisão dos PPPs das escolas pesquisadas.
- d) Montar/Criar/Propor um instrumento de apoio aos atores das escolas que permita uma construção de seus PPPs como forma de contribuir com a operacionalização da gestão escolar.
- e) Propor um produto educacional com finalidade de auxiliar sua eficácia e adequada revisão, quando couber.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este documento divide sua Fundamentação Teórica em onze títulos, sendo o primeiro sobre “O contexto histórico dos PPPs no Brasil”, a fim de vislumbrar o cenário em torno de seu surgimento, contextos históricos-políticos que moldaram seu caminho até os dias de hoje; a seguir, sobre a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, importante legislação em nosso contexto educacional e em torno da qual transitam várias determinações a respeito da construção dos PPPs; ainda sobre leis afins com PPPs, discorre sobre a BNCC e suas competências e fundamentos pedagógicos; há o título específico sobre as legislações a respeito do PPP e como alinhá-lo à BNCC.

Tratando-se do PPP um processo planejado, trazemos ao título “Importância de planejar para o processo de ensino-aprendizagem”, seguido do “Planejamento de PPP”, cujos subtítulos são os Tipos e Níveis de Planejamento, Planejamento escolar ou Planejamento de escola. Por último, vem as Correntes Pedagógicas Influenciadoras da Educação até os dias de hoje, pelo fato de que, intrínseco ao planejamento, muitas instituições trazem vícios sociológicos, políticos e sobre concepções que seguidas até mesmo de forma intuitiva ou gregária, tendem a influenciar – e muito – em seus planejamentos escolares, em todos os níveis, desde mesmo a construção de um plano de aula.

### **2.1 Contexto Histórico dos Projetos Político Pedagógicos no Brasil**

Ao longo da caminhada de colocação de reformas neoliberais no campo da educação, a descentralização se apresenta como forma de regulação do Estado, que concede às escolas liberdade no delineamento e construção de suas propostas pedagógicas.

O PPP apresenta-se como dentro deste remodelamento. A origem do PPP data da época das reformas acontecidas na década de 1980 no Brasil, quando os governos de oposição, paulatinamente balizaram uma política educacional contraditória àquela ditada pelos governos militares. Contudo, a determinação viria a acontecer por volta de uma década depois, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°9394/96.

O período compreendido da preparação da elaboração da LDB a sua publicação resultou em um projeto de lei, de acordo com as expectativas de reforma

do governo. O modelo considerado ideal na década de 1970, de caráter crítico reprodutivista, não mais encaixava-se no contexto social, uma vez que nada ia além do que endossar a cópia do modelo de sociedade corrente. Conforme Saviani estes modelos:

Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2010, p. 393)

No decorrer da década de 80, marcada por tantas transformações, ascendeu-se a emergiu a necessidade de uma pedagogia que compreendesse e mover-se-ia junto aos clamores dos que até então eram subjugados. Os clamores em face ao que o governo foram erguendo-se aos poucos com os encontros e publicações na área da educação, e até mesmo as políticas que governo manifestava. Contudo, o ponto alto da compleição do PPP na LDB começou nos anos 1980.

Nos anos 80 aconteceram significativas mudanças no mundo inteiro, oriundas dos países industrializados, trazendo reformas econômicas, políticas, sociais e culturais, que refletiram economia e educação brasileiras, e mesmo em outras esferas da sociedade. O governo inglês de Margareth Thatcher (1979-1990) implantou modificações econômicas dentro do cenário de recomposição do capitalismo capitalista, o que veio a fortalecer o paradigma neoliberalista de desenvolvimento.

A (re)organização da sociedade tornou maior a dependência dos mercados internos em relação ao capital externo, regido por grupos econômicos e agências reguladoras internacionais de forte poder de decisão na esfera da chamada globalização.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.51) “Globalização, portanto, designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente.” Estas mudanças de cenário trouxeram desvantagens sobre bem-estar social, cultural e ideológico, notoriamente mais significativos aos cidadãos ingleses do que aos brasileiros. O neoliberalismo ressoou de forma inconveniente no Brasil, e à medida que a globalização avançava, o cenário econômico e educacional em nada favorecia a implantação do modelo novo. Com o



final da ditadura brasileira, economia e educação brasileira, o retrato da educação e da economia brasileira estavam em Babel. Segundo Shiroma:

50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do então chamado 1º grau; 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Aliado a isso, 60% da população brasileira sobrevivia abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA, 2007, p.37)

A democracia instaurada no Brasil em 1985, foi calcada pelo falecimento de Tancredo Neves, o então presidente eleito. De efeito, o vice José Sarney, assumiu o cargo de Presidente da República, presidência adiando as mudanças necessárias em face ao novo modelo econômico que viria a ser implantado no Brasil. O candidato à Presidência da República à época, Senhor Fernando Henrique Cardoso, apontava a educação como prioridade em seu governo.

Conforme (SHIROMA, 2007, p.65). “Ainda em campanha para o primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso apontava a educação como uma das cinco metas prioritárias de seu governo, destacando seu papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento”. O dinamismo e a sustentação dessa base viriam da verdadeira parceria que deveria ser construída entre setor privado e governo, entre universidade e indústria.

Chegando aos anos 90, observa-se grande aumento de produções acadêmico - científicas que, livres das amarras da ditadura tiveram vultuosa propagação, com a existência de mais de sessenta revistas de educação e publicações de livros sobre educação. Entidades ligadas à pesquisa foram reconhecidas pela comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e de agências federais e estaduais de fomento à pesquisa e ao ensino. Durante esta mesma fase da história, nasceu com apoio do MEC a UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais. Dirigentes municipais concordaram sobre descentralizar o ensino de primeiro grau, marcando acordo pela independência dos municípios na educação; contudo, essa premissa não foi adiante, por predileções da esfera da União.

Esse momento representa momento importante no processo de construção das políticas públicas que vão legitimar a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas brasileiras, por meio da LDB nº9394/96. A lei explana da necessidade de o

Estado passar aos estados e municípios a construção de seus projetos político-pedagógicos, legitimados na LDB 9394/96 Art. 12º. Neste artigo define, entre outras atribuições, que aos estabelecimentos de ensino cabe “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Compreende-se a partir do exposto o caráter descentralizador e de viés democrático da ação do Estado.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.178) reafirmam que o PPP é sugerido com esta finalidade: “O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”.

A partir do advento da LDB é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a escola executar. Dentro de todo este processo histórico, antes e post-facto, elaborar o PPP contornou-se como uma exigência às escolas de educação básica. ensino de Chapecó.

Em outra definição do que vem a ser o PPP, Veiga (2001, p.13) o aponta como um documento dinâmico, construído coletiva e democraticamente, com participação consciente e efetiva de todos envolvidos na prática pedagógica, a fim de organizar e orientar o trabalho escolar. Oportuniza aos envolvidos no processo a reflexão sobre a práxis pedagógica, sendo de fundamental importância o comprometimento de todos nesse processo de construção e vivência do projeto.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.345), em uma abordagem onde utilizam a denominação de Projeto Pedagógico Curricular para o PPP: “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Todas as ações da escola colocadas no PPP lhe conferem o caráter político, na medida em que ele traduz um processo democrático de construção da cidadania, onde os envolvidos são sujeitos de transformação da prática social existente na realização de uma sociedade justa e com igualdade de oportunidades a todos, o que reforça a autonomia escolar.

Felizmente, hoje as escolas possuem livre arbítrio para elaborar seus projetos e a coordenação de seus projetos internos, embora respeitando leis, normativas e hierarquias. Esta liberdade vem ao auxílio de planejamentos personalizados às suas comunidades, o que é uma grande vitória na autonomia da construção de seus PPPs. A forma como o planejamento escolar materializa suas tarefas será mais eficiente

quando feita ordenadamente, organizando necessidades e desejos de sua comunidade, enquanto vai afunilando até chegar a seu PPP final.

## 2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Na Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9.394/96) tem-se regulamentado a obrigação para que Unidades Escolares desenvolvam seus Projetos Político Pedagógicos junto a toda sua comunidade educacional, assegurando, da mesma forma, a independência das escolas quanto a sua elaboração, tomando o devido cuidado para que seus projetos sejam conforme situações socioeconômicas do local em que a escola funciona, assegurando desta maneira reais condições de aprendizagem a seus alunos.

Disto, depreendemos que esta garantia constante na lei se traduz em um interessante passo, levando-se em conta unidades escolares possuem meios de refletir dentro da situação da escola em que estão, podendo assim sugerir atitudes que a encaminhem para edificar a escola que desejam.

Sobre isto, a LDB apregoa que:

Artigo 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de 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;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Assim, a promulgação da LDB 9.394/96 trouxe consigo importantes mudanças acerca dos sistemas das escolas brasileiras, recomendando que a comunidade escolar maciçamente faça parte da elaboração do Projeto Político Pedagógico. A lei assegura o direito às escolas de apontar e propor suas próprias mudanças, que devem ser demonstradas, com participação conjunta dos personagens do processo educacional.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar que, mesmo com liberdade para formulá-los, não deixam de ser organizadas sob a tutela do Estado, tendo, então, uma autonomia relativa.

A normatização/legalização do projeto pedagógico impõe uma série de controles burocratizados, ao mesmo tempo [...] é exigida da equipe técnica resposta imediata aos mais variados problemas, desde aqueles que refletem as graves condições sociais e econômicas em que se encontram os alunos, os conflitos na unidade escolar, a falta de recursos financeiros para desenvolver os planos de ação e até aqueles relacionados à manutenção do prédio [...] refletem a busca de soluções a esses problemas que afetam a todos na unidade escolar (MONFREDINI, 2002, p. 46).

Embora as instituições escolares tomem por norte as normas gerais da educação, pois cada uma possui suas próprias demandas e princípios. Também deve-se considerar que há diferenças geográficas, contextos sociais e aspirações de cada integrante atuante no processo, bem como os desejos de cada membro envolvido no projeto educativo.

### **2.3 Base Nacional Comum Curricular**

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC é um documento construído por estudiosos com propriedade de cada área do conhecimento, com participação crítica e propositiva de profissionais de educação e sociedade civil. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) finalizou esta estruturação, trazendo a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A BNCC acatou novas incitações à sua melhoria, com realização de audiências públicas nas cinco regiões do País, ocasiões em que a participação da sociedade foi vultuosa. Assim, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa menção norteia à cada etapa da Educação Básica; os currículos mostram os passos para tal. Neste entremeio, o MEC respalda Estados, Distrito Federal e municípios, agindo simultaneamente a estes para assegurar que as modificações se façam também nos ambientes das salas de aula. Instituições escolares, redes de ensino e os profissionais de educação serão os agentes construtores dessa remodelação.

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, é um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais brasileiras, bem como a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades esperadas para que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. O documento está estruturado em textos introdutórios (geral, por etapa e por área); Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Segundo o MEC - Ministério da Educação do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que têm direito.

Neste viés, o texto da BNCC carrega indicadores para transpor a repartição das políticas educacionais, oportunizar o fortalecimento de colaboração entre as três esferas de governo e incentivar a qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é preciso que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens aos estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

No decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos à aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas,

cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e aptos a trabalhar. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Evidenciamos que as competências gerais da BNCC, abaixo apresentadas, entremeiam-se e deslindam-se às didáticas sugeridas às etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Ao mesmo tempo, a BNC assume um entendimento de currículo distinto daquele do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (PNE-PSB), que procurou se contrapor aos setores hegemônicos na sociedade brasileira. O currículo, na concepção do PNE-PSB, é: “... resultante da construção coletiva e fundamentado na análise crítica da realidade social, com mecanismos de constante atualização através da incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares. Com estrutura multidimensional (ética, histórico-filosófica, político-social, étnica, cultural e técnico-científica), incorporando todo o conhecimento elaborado pela humanidade, é um instrumento de desenvolvimento e mudança das pessoas, tendo em vista a interpretação da realidade e a articulação das ações coletivas necessárias à solução dos problemas” (Coned, 1997).

Como sugestão de leitura, indico o artigo “Uma Visão Crítica sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular em Consonância com a Reforma do Ensino Médio” de autoria de Emerson Pereira Branco, Alessandra Batista de Godoi Branco, Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse e Shalimar Calegari Zanatta, publicado na revista Debates em Educação (disponível no endereço <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/5087-20168-2- PB.pdf>), como forma de apresentar um outro olhar sobre a BNCC,

### **2.3.1 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que discorre sobre os direitos de aprendizagem concernentes aos matriculados na Educação Básica no Brasil. A BNCC contém 10 (dez) Competências Gerais que atuam como um “caminho a ser seguido”. Tais competências devem ser assimiladas e desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica, e, desta forma, percorrem os componentes curriculares, as habilidades e aprendizagens basilares especificados na BNCC, além dos inseridos em seus currículos locais.

Estas Competências Gerais não devem ser confundidas com componentes curriculares, mas vistas sob a ótica transdisciplinar, constantes em todas as áreas de conhecimento e fases do desenrolar dos processos educativos. Elas “foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI”:

- a) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- b) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- c) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- d) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- e) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

- f) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- g) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
- h) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- i) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- j) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Temos assim, que a BNCC aponta em seu texto nortes fundamentais para o satisfatório desenvolvimento de competências necessárias à formação integral de crianças e jovens. As competências colocam o aluno como sujeito ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o desenvolver de habilidades competentes à promoção de impactos significativos nas sociedades, e que o objetivo da BNCC é somar ao equilíbrio e equidade na educação do Brasil, garantindo aos alunos o acesso a um ensino de boa qualidade, enlaçado às reais necessidades da geração atual.

Tratando-se de uma das leis mais significativas na educação brasileira, é notável a necessidade de mesclar PPPs à BNCC, passando pela (re)elaboração de



currículos, o que pede entendimento e atenção ao que a Base indica para que o a fim de que novos currículos realmente sigam as aprendizagens previstas e estejam expressos nos documentos oficiais locais, sempre com vistas à realidade e momento de cada instituição escolar.

### 2.3.2 Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC

O conceito de competência, adotado pela BNCC, denota a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, principalmente em momentos onde são estabelecidas as disposições gerais dos Ensinos Fundamental e Médio, o que pode ser observado em seus Artigos 32 e 35.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017)

Nesta perspectiva, a BNCC denota que as decisões pedagógicas devem estar orientadas em rumo ao desenvolvimento de competências. Com a indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando constituição de saberes, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses saberes, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e laborais), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem aprendizagens essenciais.

A sociedade contemporânea pede uma atenção às inovações e atitudes inclusivas às questões centrais do processo educativo, como o que aprender, para

que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e avaliação destes aprendizados.

No contexto do atual cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações, solicita o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação galopante, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Dentro deste quadro a BNCC calca explicitamente seu compromisso com a educação integral, assentindo que a Educação Básica deve primar pela formação e desenvolvimento humano de forma global, solicitando a compreensão da complexidade e a não linearidade desse processo, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos do processo de aprendizagem, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Ainda, a escola, como local da aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes e, também, às provocações da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

O projeto de educação básica proposto pela BNCC traz processos heterogêneos, com discursos diversos, na procura de enquadrar-se a vários contextos, transitando do Progressivismo a passagens da Teoria Crítica, sujeitados por uma releitura de teor instrumental. Desta forma, entre tantas disparidades, uma delas é a de que o aluno é o sujeito que necessita se construir sobre efeitos na escolarização, a autoavaliação, a responsabilização e a cobrança recaem sobre os

indivíduos, apregoando contínuas buscas como, por exemplo a confirmação de empregabilidade em um mundo diligente sob mudanças permanentes.

## 2.4 Projeto Político Pedagógico

Segundo o minidicionário Aurélio, “projeto” significa:

Propósito de executar algo; plano detalhado de um empreendimento a ser realizado; conjunto de ideias iniciais de um texto, geralmente provisórias; esboço do que se pretende realizar; plano de uma edificação, contendo descrições, plantas, orçamento, quantidade de pessoas envolvidas etc. (AURÉLIO, 2000, p.560),

O instrumento utilizado pelas instituições de ensino, para definir suas metas, objetivos, estratégias metodológicas, recursos humanos e materiais e formas de avaliação, recebe vários nomes, como: Plano Escolar, PPP, Projeto Educativo, Plano de Gestão Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Integrado da Escola, Proposta Pedagógica, Plano Global, Proposta Educativa, Projeto Educacional e ainda outros.

Para cada termo citado, existem algumas variações sobre metodologias, aspectos técnicos, filosóficos, pedagógicos e os operacionais apresentados nas propostas. Entretanto, as diferenças de significações são tão pequenas, que se tornam quase que imperceptíveis, mesmo com a utilização de terminologias diferenciadas (MAUÁ JÚNIOR, 2003, p.127-130).

Observa-se que os autores, na maioria das vezes, utilizam terminologias diferenciadas para o termo em discussão, às vezes, usados com o mesmo significado” (OLIVEIRA, 2000, p.12). Neste trabalho, empregamos a terminologia Projeto Político-Pedagógico.

Ocasionalmente, pesquisas (MONFREDINI, 2002; VEIGA, 2003) vem demonstrando que, documentadamente, o instrumento edificado pelas instituições escolares, para firmar suas iniciativas políticas, administrativas e pedagógicas imparcialmente à denominação escolhida foi idealizada, tendo por padrão normas pré-estabelecidas por suas respectivas Secretarias de Educação do Município ou do Estado.

No caso brasileiro, a tecnocracia implantada com o projeto político-pedagógico dos anos de 1970 (lei 5.692/71) e programas de implantação conseqüentes restringiu o planejamento curricular à sua instância formal, isto

é, ao domínio de técnicas de organização, seguindo uma seqüencialidade lógica que permite o controle de atividades objetivas, facilmente mensuráveis. Na perspectiva desse modelo, a administração do tempo pedagógico é feita também sob o aspecto de uma linearidade fracionada em etapas que se distribuem em calendários rígidos e horários fragmentados (distribuição em bimestres e horas/aulas de 50 minutos, por exemplo) que passam a ser parâmetros para a condução das ações pedagógicas e para a avaliação dos educandos (SANTIAGO, 2001, p. 167-168).

Desta forma, esta atribuição se condensa em mero trabalho burocrático e técnico, no qual as escolas não possuem autossuficiência e liberdade para edificar uma ferramenta que lhes proporcione requisitos para concretizar, frente a reflexões sobre sua comunidade escolar, um microssistema educacional com capacidade de possibilitar a toda sua comunidade o engrandecimento da aprendizagem.

Porém, o apreender do conhecimento pelas sociedades não pode ser quantificado em períodos pré-determinados para se concretizar e logicamente nunca acontece da mesma maneira e a tempo igual; assim, esse modelo deve ser revisto, já que o processo de desenvolvimento em seres humanos acontece em linha biopsicossocial, afirmando-nos assim, que não deve ser interrompida, separada ou medida.

Para modificar essa realidade, se faz necessário que os envolvidos com o processo educacional pensem em uma organização de currículos e de espaço-tempo que respeite o processo de desenvolvimento das crianças, considerando os conhecimentos e experiências já adquiridas (SANTIAGO, 2001).

Conforme Sousa (2001), a superação do modelo técnico burocrático só pode ser efetivada quando os atores do processo educacional (pais, alunos, professores, corpo técnico-administrativo, pessoal de apoio e direção) têm uma visão crítica sobre a sociedade e, com base nela, propõem mudanças materializadas na elaboração de um PPP, cujo foco almeja orientar as práticas escolares para uma efetiva transformação social. Essa prática está muito mais condicionada à situação de autonomia nas escolas que à de meros executores acríticos de normas e regras, impostas pelo controle hierárquico.

Ao caracterizar-se como o instrumento que, intencionalmente, possibilita um repensar da ação educativa, o projeto político-pedagógico leva a escola a construir sua autonomia e sua identidade. Na perspectiva de sua incompletude, esse projeto deve ser continuamente redimensionado, visto que as identidades da escola, do professor, do aluno, e da sociedade estão em permanente transformação (SOUSA, 2001, p. 229).

A instituição escolar, sendo protegida pelos órgãos governamentais burocráticos que possuem maior poder acerca de fatos organizacionais das escolas, possui amparo legal para que elabore seu PPP, sendo que este pode somar à manutenção daquele já instituído, ou seja, para manter uma escola que aporte as demandas de uma política de globalização do capital, ou construir uma escola através de metas estabelecidas neste documento, atendendo às necessidades não só de seus alunos, mas de todos que constituem a escola. Por este viés, a comunidade escolar torna-se capacitada a buscar uma instituição escolar auto adequada, atenta a atender necessidades e peculiaridades de sua comunidade e voltada ao estímulo do desenvolvimento e aprendizagem de todos.

“O respeito à lei é uma das formas mais avançadas do estado democrático e de direito, por isso cumpre-nos, sob a lei, encontrar os caminhos de emancipação que a mesma propicia àqueles que se recusam a viver na anomia” (VENÂNCIO, 2005, p. 24).

Os princípios legais concebem a gestão democrática e o planejamento do PPP de forma coletiva, contribuindo à edificação da escola que acreditamos ser a mais adequada para desenvolver conhecimentos, os quais possibilitem aos alunos o desenvolvimento e a formar cidadãos críticos, que façam uma leitura criteriosa da realidade que as cerca, para assim proporcionar modificações direcionadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos – e esta deve ser a tarefa do Projeto Político Pedagógico.

Considerando os estudos realizados por Veiga (2005, p.12-14), o Projeto Político Pedagógico é reconhecido como uma organização do trabalho pedagógico que envolve na sua elaboração e execução, todos os segmentos da escola e que não pode perder de vista a sua relação com a sociedade. Ao se reportar ao discurso da autora sobre o que é o Projeto Político Pedagógico observa-se, também, o compromisso com sua intencionalidade. Veja: o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo Projeto Pedagógico é também, um Projeto Político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no

sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político-Pedagógica, têm assim uma significação indissociável (...). Deve considerar o Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 2005, p.13).

A autora enfatiza que para cumprir e organizar coletivamente a intencionalidade citada e, para organizar o trabalho pedagógico da escola na sua globalidade em função dos seus sujeitos, demanda estudo e entendimento de todos envolvidos (de quem organiza, de quem decide, de quem dirige, de quem debate, de quem discute e de quem executa). Este estudo só é possível através um referencial teórico que possa fundamentar a sua construção. Alerta, também, que não é possível assumir uma teoria qualquer, mas que deve se alicerçar nos pressupostos de uma pedagogia crítica viável, que tenha como base a prática social e que seja capaz de erradicar os problemas educacionais que tiram da maioria dos alunos a apropriarem-se do conhecimento.

#### **2.4.1 Legislação acerca do Projeto Político Pedagógico no Brasil**

Partindo do princípio que a formulação do PPP pelas instituições escolares é uma necessariamente fundamental, apontada mesmo na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, notoriamente em seus artigos de números 12, 13, e 14, constata-se a necessidade de conceber o andamento de edificação de um PPP exige, independente das legislações que o regem, um olhar reflexivo acerca do que ele significa e como move uma micro sociedade que é cada comunidade escolar.

Temos que a LDB salienta o quão importante é este instrumento: o artigo 12, inciso I, que trivialmente vem sendo nomeado nos meios escolares como o “artigo da escola” a Lei determina às instituições escolares a tarefa de montar e colocar em prática sua proposta pedagógica.

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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;

O mesmo artigo 12, em seu inciso VII define:

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 12. [...] VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

O chamado “Artigo dos professores, de número 13, apresenta como incumbências desse segmento, entre outras:

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

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

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No artigo 14, que em seu corpo define os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola:

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;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Já o artigo 15, assentou às escolas escadados graus de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira, como segue:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009).

Do exposto acima, depreendemos que tal autonomia concede a liberdade e mesmo a obrigação em que se construa um espaço onde se exerce responsavelmente a liberdade de moldar plano de trabalho próprio, delineando seus caminhos e



planejando suas atividades a fim de atender aos anseios sócio educacionais, ou seja, ao que a população da escola espera dela. Esta certa autossuficiência liberta a escola para construir uma identidade e aos agentes burocráticos da instituição atuarem como personagens sujeitos de suas práticas próprias.

Colocar esta visão em prática é importante e necessário vislumbrarmos um processo educacional que entenda e valorize também a prática de tarefas que se referem às atividades culturais, de criação, esportes, reuniões abertas à comunidade, conversas de experiências, e tantas outras atividades educacionais. Estas atividades, para que realmente somem, valem à conceitos empíricos, mas tem sua validade endossada quanto às pesquisas sobre interdisciplinaridade e flexibilidade como características de um processo educacional bem desenvolvido. A educação não formal também pode desenvolver-se sob variadas formas, até mesmo crescente no cenário nacional. Como a maioria das sociedades ao longo do tempo, e notoriamente atualmente, temos ainda o contexto sociocultural de problemas com violência, uso de drogas e assuntos relacionados. Nas escolas não poderia ser diferente.

Diariamente vivenciamos ou sabemos de notícias de mídias convencionais e eletrônicas de que várias escolas enfrentam o fato de não encontrarem meios para lidar com as questões relacionadas à violência e conseqüente escassez de se ter ambientes favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Um cenário de violência, seja qual for o local em que acontece, exige um olhar cuidadoso sobre si, rogando por uma observação de tudo a ela entremeadado, particularmente quando violência praticada e relacionada a/por crianças e adolescentes. É consenso que os ambientes escolares atuais não configuram locais onde plainam segurança e proteção. Noticiários diários mostram progressivo aumento de violência dentro de escolas brasileiras, onde acontecem furtos, agressões físicas e verbais, tráfico e consumo de drogas, desencadeando a docentes e discentes o enfrentamento constante de elevados níveis de estresse e desesperança, oriundos desta época em que mundialmente enfrentamos momentos de conflitos internos e externos.

Discutir com os professores assuntos relacionados a esta temática foi considerado de grande importância neste período, para efetivar melhorias no relacionamento dentro das instituições escolares. Porém, cabe destacar que esses assuntos podem ser resolvidos dentro da própria escola, buscando os pressupostos filosóficos presentes nos PPPs e considerando os problemas apontados no cotidiano de cada uma delas (SILVA, 2004, p. 32).

Segundo Elis Palmo Priotto (2008) e Lindomar Wesller Boneti (2008), a violência escolar é denominada por todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo também conflitos interpessoais (sejam entre alunos, alunos e professores e mesmo entre professores), danos ao patrimônio escolar, atos criminosos, marginalizações, discriminações, bem como outros praticados entre a comunidade escolar, da qual depreende-se alunos, professores, funcionários, familiares e mesmo estranhos que por algum motivo adentrem ao ambiente da escola.

Esta tarefa demanda mudanças de hábitos pedagógicos, já calcados nas instituições e práticas docentes, que enraizados, formam uma espécie de “sociologia pedagógica” particular. Entendemos dessa forma, quando: “Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve em contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação do professor” (TARDIF, 2002, p.49).

Diante deste e outras demais questões, a proposta de um modelo de PPP é levantada no sentido de buscar melhorias na capacidade de ensino como produto educacional que possa enriquecer e estimular a efetiva prática do que rege o PPP.

## **2.5 Como alinhar o PPP da escola à Base Nacional Comum Curricular**

Para que a escola englobe e ponha em prática o que propõe a BNCC ao conteúdo do PPP, é preciso identificar quais competências se fazem necessárias ser desenvolvidas, sempre considerando a execução já presente nas escolas. Outrossim, o primeiro passo para o início desta edificação é diagnosticar as práticas pedagógicas existentes, obtendo uma medida do aprendizado dos alunos. Conhecer a comunidade e os desafios de aprendizagem que ela demanda é indispensável para que o PPP não só contenha a identidade local, mas trace diretrizes condizentes ao presente e, principalmente, ao futuro das escolas.

Já no início desta arguição, o gestor escolar deve atentar ao que se passa no cotidiano do seu município e estado, e participar destes momentos de formação da secretaria de educação, pois a revisão do PPP tem de ser contextualizada ao local. Neste cenário, o gestor escolar tem também a função de dividir informações relacionadas ao contexto da instituição, como também os documentos com a equipe, para a execução das diretrizes da Base. Os integrantes da equipe diretiva precisam

ter base teórica para dar conta das novas diretrizes e conectá-las ao currículo, sendo essencial às escolas um trabalho de reelaboração de conteúdos de maneira democrática, participativa, colaborativa, interagindo às ideias e proposições dos professores e reavaliando como a Base pode ser colocada em cada uma das disciplinas. A BNCC incentiva veementemente o respeito à igualdade e a diversidade cultural, trazendo a necessidade de planejar e rever o currículo e prática segundo a cultura e experiência local de cada escola. O PPP, por sua vez, deve conciliar a missão à prática pedagógica desenvolvida.

É observável em muitos casos, que na missão da PPP existe intenção de formar alunos críticos, conscientes, mas sem que isso seja explicitamente apresentado em outras frações do plano pedagógico. Aulas expositivas, salas de aula com carteiras enfileiradas e outras ações “tradicionais” mostram que as opções metodológicas não refletem a missão do PPP no caso, por exemplo, de uma escola que tenha optado por estimular o protagonismo do alunado, ou não contemplam o que a escola pretender realizar.

As competências descritas pela BNCC podem apresentar-se de diversas maneiras no PPP, não aparecendo meramente no currículo escolar. Integrar disciplinas, rever as avaliações com base na escuta de estudantes e professores, incorporar aspectos culturais regionais nas práticas pedagógicas, podem ser formas de atender às demandas da Base. O PPP também tem como missão alavancar a cultura da participação, estimulando o protagonismo dos educadores e alunos nas mudanças conjuntamente, em gestão democrática.

A identidade da escola também deve ser respeitada no processo, podendo ser feito um mapeamento da comunidade e das especificidades locais para estabelecer um novo PPP. Isso inclui pensar a mobilidade dos alunos, a arquitetura do entorno e também possibilidades de visitas a museus, institutos, teatros e outros passeios culturais que enriqueçam o repertório dos estudantes sobre a história e transformações da região em que estudam. Dessa feita, é possível contemplar o objetivo da BNCC em formar cidadãos íntegros, autônomos e criativos, que possam alcançar sucesso pessoal e profissional.

Para um projeto estar conforme ao que apregoa a BNCC, a instituição tem de estimular o engajamento da equipe docente, discente e das famílias para construir um PPP que abarque necessidades reais e ambições escolares. Uma das mudanças mais impactantes é a transparência e a comunicação ativa com a

família dos jovens, que tem várias formas de ser estabelecida: uma excelente alternativa é a realização de plenárias que deem oportunidade à todas as vozes, ou mesmo criar um conselho específico para a preparação do projeto. Outro ponto importante que precisa fazer parte do PPP é a atualização dos materiais didáticos. Tão importante quanto revisar e atualizar práticas pedagógicas, a BNCC exige que os materiais sejam modernizados para potencializar as práticas dos alunos e estimular suas aprendizagens. Sendo um dos objetivos da BNCC a democratização da educação, é passo fundamental reestruturar o currículo, qualificando assim o ensino-aprendizado da educação básica. Para tal, é consistente uma apreciação do contexto real da instituição e direcionar as atividades.

Temos disto, que a revisão do PPP se pauta, principalmente, em considerar quais são as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver, as quais consideramos que devem ser colocadas sob especial atenção: entendimento da realidade compartilhada; uso correto da aprendizagem no contexto social; liberdade para explorar a curiosidade intelectual nas abordagens científicas; criação do senso estético, potencializando a valorização e o reconhecimento das diferentes culturas e suas formas de manifestação; utilização do conhecimento na linguagem falada, escrita, em libras, corporal, tecnológica e artística para a expressão pessoal; conhecimento das tecnologias e suas formas de comunicação; emprego da comunicação de forma crítica, ética e reflexiva.

## **2.6 A importância de planejar para o processo ensino-aprendizagem**

Durante a pesquisa, notamos que para os educadores desenvolverem seus conteúdos de aula, a fim de que a aprendizagem realmente surja e a avaliação seja satisfatória, é preciso planejamento condizente ao que deseja trabalhar.

Dizemos, desta forma, que planejar é sumariamente importante para que o educador consiga pensar na avaliação, edificando o desenvolvimento do aluno, pois esta marcha quer dizer que todo trabalho tem de ser muito bem planejado de maneira que planejamento e avaliação sejam direcionados a otimização da aprendizagem do educando. Contudo, é sabido da necessidade de o educador conhecer o que vai ensinar, como vai proceder, quem vai receber o ensinamento e pensar ações para desenvolver suas metas para chegar a seus objetivos.

Para Dalmàs (1994 p.23): “[...] sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto de certa forma é planejamento”.

Temos de aí que planejar é a ação de ordenar ações para sua boa elaboração e eficiente aplicação, nas ocasiões relacionadas à ação ou com quem se atua. Logo, um bom planejamento traz consigo o conhecimento do sujeito principal, para “quem” se está planejando. O professor deve conhecer os personagens com quem interage. Quanto mais se concebe isso, mais profícuo é o planejamento e, desta forma, resultados mais eficazes.

Para Luckesi (2011, p. 125), “Planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”. Logo, entendemos que, para que haja planejamento são necessárias ações organizadas entre si, às quais correspondem ao desejo de alcançar resultados satisfatórios em relação aos objetivos traçados. Em relação a isso, Holanda afirma que:

Podemos definir o planejamento como a aplicação sistemática do conhecimento humano para prever e avaliar cursos de ação alternativos, com vista a tomada de decisões adequadas e racionais, que sirvam de base para a ação futura. Planejar é decidir antecipadamente o que deve ser feito, ou seja, um plano é uma linha de ação pré -estabelecida. HOLANDA, 2011, p.19)

A aprendizagem eficiente deriva da boa educação, sendo esta conforme demandas educacionais do alunado; a educação considerada de boa qualidade acontece é forjada no conhecimento, a partir de ações voltadas para o desenvolvimento cultural do aluno. De acordo com a autora Sant’Ana (1986. p 26) o planejamento é dividido em três etapas.

A primeira é a estruturação do plano de Trabalho Docente, momento em que o educador antevê os passos de seu trabalho para certo período. Ele costura conteúdos para trabalhar a forma como vai fazê-lo, explorando metodologias cabíveis, formas didáticas e tecnológicas que somem ao máximo desenvolvimento dos conteúdos. A seguir, são designados os objetivos a atingir, propiciando métodos para que no transcorrer do trabalho objetivos sejam atingidos,

A segunda etapa é desenvolver o plano de trabalho; as atividades alinhadas quando da concepção do planejamento são postas em prática, para que o processo ensino aprendizagem se efetive. Isto acontece dentro de um trabalho é conduzido e

permanente do professor, para que o discente forme seu conhecimento ou transforme o que já possui em uma lógica organizada.

A terceira etapa é o aperfeiçoamento, com verificação, para enxergar até onde os objetivos foram satisfeitos. É neste instante que ocorrem os ajustes, conforme acertos e necessidades dos alunos.

### **2.6.1 Planejamento do PPP**

O Projeto Político Pedagógico - PPP traz em si a proposta educacional da instituição de ensino. Também conhecido apenas como Projeto Pedagógico, é um documento a ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mesmo sendo muito citado no meio especializado, muitos diretores pedagógicos e gestores educacionais ainda têm suas dúvidas acerca do que deve conter em seu corpo, passos e fases para sua concepção de que forma ele deve ser implementado nas escolas para mostra-se eficaz.

A fim de construir um processo de ensino aprendizagem emancipatório, a escola tem de saber o que deseja, abarcando sua equipe e sua comunidade para definir suas metas. A proposta pedagógica se faz imprescindível a satisfatórios resultados educacionais, e quando edificada em conjunto é firmada em um bom planejamento.

Sendo o planejamento o plano de ação, a certa altura ele conduz a escola a chegar à concretização de suas metas. Do planejamento devem nascer os planos de aula, devidamente adaptados ao cotidiano das classes.

A LDB nos traz que o PPP é um documento referencial, por meio do qual a comunidade da escola executa sua autossuficiência financeira, administrativa e pedagógica.

Neste contexto, podemos comparar o PPP ao que o educador espanhol Manuel Álvarez (2002) chama de “uma pequena constituição”, o que nos faz observar níveis hierárquicos de planejamento que, funcionando e sendo colocados em prática com em uma engrenagem, resultam em um bom resultado. Disto temos que tanto o plano de aula quanto o plano de ensino não atingirão seus objetivos se executados ao léu, simplesmente por que em determinado dia um professor resolveu ensinar sobre um assunto que, através de uma metodologia A ou B, e no próximo mês, fazê-lo de forma totalmente diferente, o que desencadearia desrespeito hierárquico, confusão na linha

de raciocínio dos alunos e sequência de aprendizagem e outros. Porém, nem por isso deve ser interpretado como um conjunto estanque de normas.

Segundo Gadotti (1994, p.579) todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para futuro, o ato de projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas mudanças necessárias na organização do ambiente escolar. A exposição do autor novamente nos traz o quão essencial é a vinculação dos Planos de Ensino e de Aula desde a construção do PPP, expondo de forma clara seus valores, intenções e formas de desdobramento.

A elaboração do PPP e de suas conseqüentes ramificações é uma ocasião que oportuniza a escola escolher um currículo que considere adequado, dentro de seu planejamento, organizando, daí, em seu tempo, espaço e contexto sociocultural, sempre entremeado às necessidades de ensino.

Indo além da LDB, o PPP deve considerar o que está contido nas diretrizes curriculares que estão no Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante da estrutura do MEC, que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação, criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedendo o antigo Conselho Federal de Educação.

Segundo Álvarez (2002), o “ideal é que cada uma das partes exponha seus objetivos e interesses com base nos princípios educativos com os quais todos concordam”. Esta investida paralela articula diferenças entre os grupos componentes da escola. Um dos desafios para que estas elaborações sejam satisfatórias, reflete o educador francês Bernard Charlot, é manter coerência entre teoria e prática. “De que vale um discurso pedagógico do tipo construtivista e práticas que o contradizem?” questiona Charlot.

Levando em consideração que o Plano de Ensino se encontra hierarquicamente acima do Plano de Aula, e estes dois subsequentes ao PPP, e sendo o Plano de Aula um instrumento para se colocar ações em prática, registrando o planejamento das ações pedagógicas para o componente curricular no período letivo, além de ferramenta didático-pedagógica e administrativa de elaboração e uso obrigatórios. Pode-se pensar, primeiramente, que:

[...] planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades (...) visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001 *apud* BAFFI, 2002, p. 30).

Por ser um planejamento, o plano de ensino exige estratégia, reflexão coletiva por senso crítico e dinâmico, sendo imprescindível que, durante seu tempo de aplicação, seja atentamente revisado, questionado e aprimorado, já que, sendo as sociedades organismos dinâmicos, e a escola inserida neste macrocosmo, tanto mudanças socioculturais quanto metodologias de ensino se desencadeiam constantemente, comprovando a necessidade de que o planejamento deve considerar “as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja” (PADILHA, 2001 *apud* BAFFI, 2002, p. 63).

Takada (2009) compreende que há três dimensões básicas a considerar no planejamento: realidade, finalidade e plano de ação. Sendo plano, trata-se de um “documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para existir plano é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos” (BAFFI, 2002, p.63).

Depreendemos assim, da interligação que se desdobra na relação PPP, Plano de Ensino e Plano de Aula. Em se tratando de planejamento, etapas são seguidas, pois ao contrário, deixaria de ser um planejamento, e sim passos aleatórios. Trazendo este raciocínio ao contexto de um PPP, cresce aos nossos olhos o quanto se faz necessário o alinhamento destes três fatores supracitados: nossa proposta, quando da sugestão de um roteiro de elaboração de PPP, contemplará a junção dos outros dois elementos, em sua observação, neste caso, das realidades da escola, nível de graduação de seus ensinadores, visão da/tida pela comunidade escolar, fundamentos pedagógicos, metodologia e teorias pedagógicas eleitas pela instituição e o que mais se fizer necessário e surgir para que se alcance seu bom planejamento, e, não menos importante, para que efetivamente possa ser colocado em prática. Uma das vantagens do planejamento coletivo é a maior integração do trabalho dos docentes.



Reforçando esta ótica, voltamos a lembrar que o delineamento do Plano de Ensino vem para contribuir apoiando o planejamento pedagógico da equipe escolar, interligando metodologias e orientações a adotar e desenvolver. O Plano de Ensino favorece a roda do planejamento pedagógico, enriquecendo e facilitando o PPP.

Quanto ao Plano de Aula, mais uma vez exaltamos o quanto a questão do planejamento se faz presente em praticamente todas ações humanas, já se traduz como um norte para a maioria das realizações de nossas atividades, sejam elas cotidianas ou não. Assim sendo, este se faz fundamental a variados setores da vida social, por sua vez, caracterizando-se imprescindível também à atividade docente. O planejamento de Aula é muito valioso ao êxito do ensino-aprendizagem; sua ausência pode acarretar aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes. Observamos que, se a certa altura, em seu documento o PPP faz menções ao incentivo do desenvolvimento pessoal, social e educativo dos alunos, se faz imprescindível que os planos de aula, que são diariamente postos em ação no contexto escolar, sejam criativos, interessantes, captando o interesse natural dos alunos, potencializando habilidades, levando indiretamente a satisfação dos pais destes alunos consoante ao crescimento de seus filhos, e, a satisfação dos integrantes profissionais da escola, que vivenciarão trabalhar em um ambiente satisfatório, que atinge seus objetivos educacionais e sociais. Segundo Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 2005, p.222)

Desta forma, o planejamento de aula é essencial para o professor adequadamente determinar e elaborar sua metodologia conforme o objetivo pretendido, necessitando ser criteriosamente adequado aos diferentes contextos, sejam eles sociais, cognitivos e outros, para diferentes turmas de alunos, e havendo flexibilidade caso se façam necessárias alterações. Porém, apesar de importante, muitos professores optam por aulas improvisadas, o que vem a ser extremamente prejudicial nas salas de aula, já que há casos nos quais atividades são desenvolvidas desorganizadamente, não havendo assim, compatibilidade com o tempo disponível.

Entre os elementos que devem compor um plano de aula estão: clareza e objetividade; atualização do plano periodicamente; conhecimento dos recursos

disponíveis da escola; noção do conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo abordado; articulação teoria-prática; utilização de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliem o processo; sistematização das atividades com o tempo; flexibilidade frente a situações imprevistas; realização de pesquisas buscando diferentes referências, como revistas, jornais, filmes entre outros; elaboração de aulas conforme o contexto sociocultural dos estudantes.

Portanto, o bom planejamento das aulas aliado à utilização de novas metodologias (filmes, mapas, poesias, músicas, computador, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas, etc.) contribui para a realização de aulas satisfatórias em que os estudantes e professores se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão.

## **2.6.2 Planejamento escolar ou planejamento da escola**

Como visto, temos que a ideia de planejamento é discutida e posta em prática a vários níveis de nosso cotidiano: planejamos ações a desenvolver diariamente. No ambiente educacional, o planejamento consiste em base sólida do sucesso das ações tanto intra como extrassala de aula. Consiste na atividade que abarca reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da escola.

A escola é considerada um lugar propício para o trabalho com o conhecimento ela tem a função de levar os alunos a pensarem, refletirem, compreenderem e mudarem a realidade da qual fazem parte. O planejamento de sala de aula desemboca na prática do professor e do aluno por isso exige muito compromisso associado a algumas limitações e possibilidades. O que acontece em muitas instituições de ensino é a banalização do ato de planejar, para muitos professores tornou-se um "ritual" que deve ser cumprido semanalmente. Segundo Luckesi:

Ao planejar apenas preenchendo fichas com conteúdos, objetivos, metodologias, formas de avaliação o professor não está fazendo uma ação transformadora simplesmente preenchendo formulário que não terá cunho pedagógico algum. O planejamento é um conjunto de ações que são preparadas projetando um determinado objetivo, em outras palavras é "um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica. (LUCKESI, 1992, p.121)

Sendo assim dizemos que o planejamento é também uma ação de organização, fundamental a toda ação educacional.

"É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (LIBÂNEO, 1992, p. 221).

Planejamento Curricular – Cada escola deve elaborar seu planejamento de currículo, inserindo todos os componentes escolares que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo de educação, como diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional e professores. Assim, definirão juntos os objetivos finais, o conteúdo básico e delinearão os métodos e as estratégias de avaliação. O planejamento curricular abrange o planejamento das experiências vividas pelos alunos em uma escola (PILETTI, 1991).

É a proposta geral das aprendizagens que serão desenvolvidas. Funciona como a espinha dorsal da escola. O planejamento curricular envolve os fundamentos das áreas que serão estudadas, a proposta metodológica escolhida e a forma como se dará a avaliação (BRASIL, 2006, p.30).

[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares (VASCONCELLOS, 1995, p.56).

Planejamento de Ensino – é o: “[...] processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos” (PADILHA, 2001, p. 33).

Plano é um documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para existir plano é necessária a discussão (planejamento) sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se pode responder as questões indicadas acima. Segundo Padilha (2001, p.33), o plano é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar."

O Plano tem a conotação de produto do planejamento. Ele é na verdade um guia com intuito em orientar a prática é a formalização do processo de planejar.

Dentro da categoria plano, devemos, ainda, dar uma atenção especial ao plano global da instituição: o PPP - Projeto Político Pedagógico que é também um produto

do planejamento. A sua construção deve envolver e articular todos os que participam da realidade escolar: corpo docente, discente e comunidade. Segundo Vasconcellos:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS, 1995, p.143)

## **2.7 Correntes Pedagógicas Influenciadoras da Educação até os dias de hoje**

Com relação ao planejamento que é peça chave na construção do PPP, é concebido de modo que docentes, diretores e a equipe pedagógica unam-se ao redor de reflexões críticas sobre o tema, que traz consigo estudos sobre as distintas maneiras de planejar incluídas nas correntes e tendências pedagógicas. Libâneo (1990, p. 190) afirma que “A prática escolar, assim, tem atrás de si, condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade”. Outrossim, se faz necessária a compreensão sobre a realidade social do aluno, a fim de uma melhor compreensão de como processa-se a educação, determinando questões que dirigem ao desenho do conhecimento correspondente às necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais, dos alunos.

Para pensar em um planejamento que leve em conta a prática reflexionada como recomenda o autor Libâneo, entende-se que é de suma importância a formação continuada do professor, que no processo histórico deverá estar sempre se aperfeiçoando, conforme FRIGOTTO (1991,p.131) [...] A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor, começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes. Somente a partir da compreensão desses processos será possível repensar os cursos de formação, de modo que possam promovê-los, reconhecendo os processos de formação na prática orientada pela teoria então é possível pelos

educadores compreender a complexidade do papel da prática, por sua vez, orientada pela teoria é possibilitar aos licenciandos compreender a complexidade existente na sociedade que reflete, sobremaneira nas escolas. Apoiando-se nessa articulação, é possível o desenvolvimento de ações que preparem os futuros professores para desenvolverem o seu trabalho de forma consciente, crítica e visando alternativas. Importa registrar que a prática não pode restringir-se ao fazer; deve ser uma atividade capaz de levar à reflexão, alimentando a teoria. (PIMENTA, 2012; CANDAU, 2010). Compreendemos que não é suficiente apenas que o professor domine o conteúdo teórico da sua disciplina, mas sim, que saiba como contextualizar estes saberes, entendendo como seus alunos transitam e absorvem suas realidades. A adequada compreensão da estreita relação entre os campos funcionais da inteligência, da afetividade e da motricidade pode ajudar o educador a encontrar os meios pelos quais se integrem a observação, a expressão do que foi observado e as associações mentais possíveis de serem feitas, de acordo com o objeto, a idade das crianças e as possibilidades de associações que daí decorrem. Essas são, para Wallon (1975), "as três fases que qualquer lição, qualquer ensino deve comportar, porque correspondem às operações essenciais da inteligência em presença das coisas" (p. 233). De acordo com Mészáros (2007, p.212), precisamos embasar nosso trabalho em uma teoria sólida que permita refletir sobre a prática educativa, para que assim possamos promover uma educação de qualidade que venha ao encontro das necessidades dos alunos.

Duarte (2007, p.11), afirma que nenhuma prática se realiza no vazio, sem as influências das teorias pedagógicas.

Todas as práticas pedagógicas recebem influência de teorias, embora muitos professores não tenham esta consciência; durante seu trabalho, ele atua conforme uma teoria, seja ela tradicional ou renovada. Disto, se faz necessário ao docente o conhecimento sobre estas para não incorrer no risco de comprometer a otimização do ensino, passando uma educação não satisfatória. A teoria é muito importante para que o professor desenvolva sua prática pedagógica de maneira efetiva e refletida. Para Gasparim,

[...] o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação

transformadora, que supere os déficits educacionais atuais. (GASPARIM, 2008, p.3)

Todas as tendências pedagógicas brasileiras receberam grande influência de momentos sociais, culturais e políticos da sociedade, formando assim a prática pedagógica dos educadores no Brasil todo.

Em uma breve contextualização sobre as tendências pedagógicas e a sua influência em cada momento histórico, temos que, consonância com leituras filosóficas sobre as relações entre educação e sociedade, Libâneo (1985), ao realizar uma abordagem das tendências pedagógicas, organiza as diferentes pedagogias em dois grupos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista.

A Pedagogia Tradicional começou no século XIX, entrou com muito vigor no século XX, e ainda são notáveis suas raízes pelo século XXI. Sendo a primeira instituída no Brasil, acontece até os dias atuais por parte de muitos dos educadores. Nela, o docente é figura dominante e o aluno, um mero recebedor passivo do conhecimento, tendo a escola a incumbência de repassar saberes sistematizados como verdades inquestionáveis, sendo tarefa do professor “[...] fazer com que o educando atinja a realização pessoal através de seu próprio esforço.

Na Pedagogia Tradicional temos a valorização da memorização, quando alunos apenas desempenham atividade mecanicamente, sem considerar suas peculiaridades, sem valorizar e/ou incentivar o saber reflexivo do aluno. O conhecimento que vem do professor deve ser aquele que é tido como um saber ideal na formação intelectual do homem, sem levar em consideração contextos acerca de realidades sociais, ou seja: os conteúdos não são entregues conforme necessidades culturais dos alunos. O relacionamento docente/discente se dá de forma autoritária: simplesmente o professor ensina e o aluno, aprende. A assimilação do aluno é passiva, sem questionar, pois, segundo a Pedagogia Tradicional, o professor é quem detém o saber e o principal método de ensino é a exposição verbal de conteúdo. Nesta Pedagogia a avaliação da aprendizagem se dá por provas orais, escritas e tarefas de casa às quais eram atribuídas notas pelo professor, que avaliava seu desempenho, ou seja, o número de acertos visava apenas a nota. Os alunos eram considerados “iguais”, onde as particularidades não eram consideradas em nenhum momento. Desta maneira, muitos não conseguiam ir adiante e sentiam-se sem estímulo para continuar estudando, sentindo-se excluídos, assim afirma Gôngora (1985, p.23).

O caminho para aprender é o mesmo para todos os alunos, desde que se empenhem para tal. Desta forma, os considerados com “menor capacidade” devem esforçar-se para passar pelos percalços, atingindo um lugar junto aos considerados “mais capazes”. Se não conseguirem, têm de procurar um ensino mais profissionalizante. Assim notamos que o educador não tinha preocupação sobre a qualidade de ensino, mas com a quantidade de conteúdo entregue, sem visar o desenvolvimento de senso crítico por parte dos alunos, formação integral ou peculiaridades de cada um, o que fazia do ensino uma conquista para poucos.

Na Tendência Liberal Renovada Progressista, a escola tem de adequar necessidades de cada aluno a fim de satisfazer exigências sociais. Os conteúdos são determinados com base em experiências vivenciadas pelos alunos frente à situações problema criadas a partir de experiências, pesquisas e métodos solucionadores de problemas. O professor auxilia o livre desenvolvimento da criança, facilitando a aprendizagem do aluno. Esta Teoria tem base em motivação e estímulo. Os alunos buscam conhecimento a partir de necessidades individuais, experiências de vida, assumindo assim, responsabilidades acerca de suas aprendizagens. A pedagogia Renovada, também chamada Pedagogia da Escola Nova desenvolveu-se em terras brasileiras na década de 30, caracterizando-se por centralizar o processo de educação todo na atividade da criança, porém, considerando sempre o valor do trabalho em coletividade, trocas, das ações dos educandos sobre o conhecimento em construção, onde o aluno desenvolve-se gradativamente, sendo sempre respeitado o ritmo individual dos sujeitos, elegendo como dos principais princípios pedagógicos, o respeito à sua personalidade.

Assim, em contraponto à Pedagogia Tradicional, que não considera individualidades, nesta tendência, o educador passa a ser um mediador, um facilitador da aprendizagem, e não o centro do processo de educação. O professor agora assume papel de colaborador ao desenvolvimento do aluno, ocupado em repassar conteúdos que estejam de acordo com o nível de aprendizagem e grau de desenvolvimento esperado pela idade do aluno, que participa do processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Luckesi (1994) a Tendência Liberal Renovada Não Diretiva tem como foco a formação de atitudes. Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos esforços dos próprios alunos. O Método baseado na facilitação da aprendizagem e educação centralizada no aluno; o professor deve garantir um clima de

relacionamento pessoal e autêntico, por ser ele um especialista em relações humanas, baseado no respeito, vislumbrando que aprender é modificar percepções da realidade.

Para Luckesi (1994, p. 60): “Ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno, toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem”.

A Tendência Liberal Tecnicista traz um modelo de comportamento humano que vem com técnicas específicas. São informações que vêm em sequência lógica e psicológica, procedimentos e técnicas para transmissão e recepção de informações. Sobre as relações, busca-se que o professor as administre, passando informações aos alunos, que são ativos receptores de conhecimento; quer dizer, a aprendizagem se dá através do desempenho do aluno.

Na Pedagogia Tecnicista, o papel da escola é modelar o comportamento humano de acordo com a necessidade do sistema capitalista. À escola, é incumbida a competência de organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para integrar os indivíduos na “máquina do sistema social”. Nesta ótica, a escola tem responsabilidade em aperfeiçoar a ordem social onde se insere e manter engrenagens em conjunto com o sistema produtivo. Os conteúdos de ensino passam a comportar-se como meras informações; os métodos são procedimentos e técnicas que asseguram a transmissão e assimilação das informações. Nesta pedagogia, o relacionamento do professor/aluno é bem definido: o professor transmite a matéria, o aluno assimila e fixa informações recebidas. Entendemos então, que o professor é um simples elo entre a verdade científica e o aluno, não havendo envolvimento emocional entre eles. Luckesi afirma que:

[...] a comunicação entre professor e aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento, debates discussões, questionamentos são desnecessário, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. (LUCKESI, 1994, p.62)

Vale ressaltar que o objetivo dessa Pedagogia era preparar o homem para o mundo do trabalho, deixando os conteúdos educacionais fragmentados, pois, o que importava era apenas a produção industrial, atendendo aos interesses da sociedade capitalista. Desse modo, o tecnicismo negava tudo que determinava o bem social tendo como princípio a neutralidade científica distanciando, assim, o planejamento da



prática educativa. Mas visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem, valendo-se de temas geradores retirados da problematização do cotidiano dos educandos: grupos de discussão; relação de igual para igual, horizontalmente; valorização da experiência vivida como base da relação educativa; codificação-decodificação; resolução da situação problema; questiona concretamente a realidade das relações do homem e a natureza e com os outros homens visando uma transformação social de acordo com Luckesi (1994, p.7) “[...] o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida”.

A Tendência Progressista Libertária traz a transformação da personalidade, em um sentido libertário e auto gestor. As matérias são colocadas, mas não exigidas e a vivência grupal se dá na forma de autogestão. Sendo não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres. Prima pela valorização da vivência cotidiana e aprendizagem informal via grupo; a com a relação aluno prima pela não diretividade, recusa qualquer forma de poder e autoridade sendo apenas um instrutor-monitor do grupo.

A Tendência Progressista "Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica" traz consigo a difusão dos conteúdos concretos indissociáveis da realidade social, como conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social. O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado, cujo papel é de participador e do professor como mediador entre o saber e o aluno baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas dos alunos, ou seja, parte dos conhecimentos que o aluno já possui (conhecimento prévio) para atingir um nível mais avançado do conhecimento (síntese).

De acordo com a Pedagogia Dialética, a escola tem a função de promover a transmissão e a compreensão dos conteúdos sistematizados, ou seja, conteúdos científicos. Saviani, ao correlacionar a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem diz que:

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descobertas de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de

transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 1999, p.83).

Nessa pedagogia, o centro do ato pedagógico é: professor e aluno num respeito mútuo. Os métodos de ensino não trazem mais a ação autoritária ou exposição dogmática do professor nem a livre investigação pelo aluno, mas se utilizam de várias formas de ensinar e aprender: problematizam temas, fazem leituras críticas com exposição aberta pelo professor. Em função disso, percebe-se que a relação professor/aluno visa respeito e solidariedade. O professor passa a ser um orientador amigo que se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno. Por esta razão a avaliação na pedagogia Dialética se preocupa com as diversas faces do processo pedagógico procurando desenvolver no aluno o senso crítico e a criatividade. Como o que diz (SAVIANI, 1991, p. 103).

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Depois de brevemente analisar as tendências pedagógicas que fizeram/fazem parte da prática pedagógica dos educadores no Brasil, temos reafirmado o quanto é essencial pensar sobre a importância de planejar, entendendo que, para o nosso estudo, o planejamento é o instrumento norteador de todo trabalho educativo.

## **2.8 Design Instrucional**

Identificadas as dificuldades das escolas para a elaboração, implementação e revisão dos seus projetos e de posse da realidade mapeada através das entrevistas, dando conta do objetivo específico desta dissertação de criar uma ferramenta para auxiliar nestas dificuldades encontradas, foi proposto um desenho metodológico para sua confecção, chamado Design Instrucional.

O Design Instrucional, também chamado “projeto instrucional”, “desenho didático”, “projeto” ou “desenho instrucional”, “design educacional” ou “pedagógico”, é a nomenclatura utilizada em português em referência à engenharia pedagógica, ou seja, o conjunto de métodos estratégicos utilizados para engendrar um plano a ser

seguido à construção de atividades referentes à pedagogia/educação, englobando um conjunto de métodos, técnicas e recursos úteis em execuções de ensino-aprendizagem. O termo inglês "instructional design" busca captar a mesma significação do francês "ingénierie pédagogique", campo de estudo trata do ensino-aprendizagem sob os mais variados âmbitos, transitando do ensino clássico a tendências contemporâneas e de ponta como de tecnologia, treinamentos individuais e mesmo personalizados, amplamente implantado em empresas e mesmo em uso militar.

Os variados conceitos mostram que o termo design vai além da sua definição vocabular que o dirige a aspectos estéticos de um objeto, obra artística ou ao funcionamento de objetos. O design, assim, não se encerra à parte objetiva, palpável, de produtos instrucionais ou ao planejamento de ensino propriamente dito, mas remete à junção da forma com a função, na intenção de cumprir os objetivos educacionais propostos. Por sua vez assume-se a instrução, como uma atividade de ensino que lança mão da comunicação para facilitar a compreensão ou como um "processo de ajudar os alunos a construir seu próprio conhecimento" (REIGELUTH apud FILATRO, 2007, p. 63).

O presente trabalho lança mão da denominação genérica design instrucional, apoiado nos conceitos de design e de instrução conferidos por Filatro (2007, p. 56).

Atualmente o design instrucional vem sendo visto como um proveitoso recurso em tecnologia na educação, já que objetiva facilitar a aprendizagem de alunos de cursos online ou treinamentos corporativos, neste último no tocante à educação corporativa nas empresas. Conforme Filatro, o design instrucional corresponde à:

[...] ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos. (FILATRO, 2007, p. 3),

Podemos dizer, assim, que o *design* instrucional trabalha com um conjunto de atividades com o objetivo de reconhecer uma necessidade de ensino e aprendizagem. Por este motivo, foi elaborado propiciando a quem a ele recorrer a oportunidade de fazer uma análise, um *design*, uma implementação e uma avaliação para solucionar essa necessidade educacional que foi emersa de uma situação, sendo possível utilizar os conhecimentos das três áreas distintas.

Geralmente, as soluções educacionais para o uso do *design* instrucional podem ocorrer em diferentes níveis: nível macro, quando as experiências de aprendizagem estão ligadas a uma instituição, departamento ou programa; mesmo quando o *design* instrucional é concebido na estruturação de programas, cursos ou disciplinas; ou micro, que ocorre nas unidades de estudo, como produção de um material didático (FILATRO, 2008).

O *design* instrucional, dependendo da situação de aplicação, pode ter tendência a ser tradicional, situado, flexível ou contextualizado (FILATRO, 2003).

No contexto deste trabalho, referimo-nos ao design instrucional adequado à vertente da pedagogia, onde pode ser imensamente aplicado, da concepção de cursos e aulas até a construção de materiais didáticos como impressos, vídeos, softwares; genericamente, pode-se dizer que a qualquer objeto de aprendizagem. Neste caso, o usaremos como base para a sugestão de um produto educacional.

Moore e Kearsley (2008, p. 107) apontam sobre indagações que devem ser feitas antes de organizar as situações de aprendizagem desenvolvidas com uso de tecnologias. São questionados: quais conteúdos devem ser incluídos ou excluídos? De qual maneira é a mais adequada para se posicionar a sequência e a estrutura da disciplina? Quais mídias podemos nos utilizar para apresentar o material didático? Que estratégias de ensino serão utilizadas? Como os alunos serão avaliados e que forma assumirá o *feedback* para os alunos? Quais métodos de produção serão usados para criar o material didático? Todas as ações que dão conta de responder tais questionamentos são o escopo do design instrucional.

### **2.8.1 A História do Design Instrucional**

O psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner, em uma inovadora iniciativa de redimensionar linhas de pensamento dominantes em sua época, levantou questões como a de atribuir consequências como fatores determinantes do comportamento, desta forma, revolucionando as maneiras usuais de concepção acerca de processos de ensino-aprendizagem vigentes naquele tempo. Skinner trabalhou em experimentações e chegou a descobertas sobre o chamado comportamento operante, que lhe proporcionaram dados empíricos e resultados efetivos, o que veio a despertar-lhe interesse sobre os variados campos do conhecimento. As pesquisas de Skinner resultaram em notória influência, indo desde metodologias de ensino aplicadas em

escolas do sistema americano de educação, até o treinamento de soldados do exército dos EUA durante a Segunda Guerra Mundial.

Embora ainda sejam desconhecidas pesquisas concretas sobre este fato, é a este contexto que se atribui o surgimento do conceito de “design instrucional”: um provável primeiro modelo batizado de “desenho instrucional”, foi desenvolvido pelo exército americano, a partir das descobertas de B.F Skinner sobre o comportamento operante.

Este modelo teria sido aplicado ao desenvolvimento e treinamento de soldados para a segunda guerra. Além da fundamental contribuição de Skinner e da análise do comportamento para o surgimento da ideia de design instrucional, dois momentos históricos devem ser citados como marcantes na formulação do conceito: o primeiro é a chamada “revolução cognitiva”, acontecida entre as décadas de 60-70-80, período onde ocorreu uma “revolução” entre as formas de concepção de aprendizagem, o que viria a “ultrapassar” o modelo “behaviorista” de design instrucional. Temos como segundo momento significativo na história do design instrucional, a popularização das tecnologias computacionais ocorrida no final da década de 90, acompanhada do nascimento das modalidades práticas de ensino à distância, onde o termo começa a aparecer na literatura referindo-se principalmente a profissionais desenvolvedores de *E-learning* e EAD.

O Design Instrucional, em conjunto às questões que o cercam, é capaz de auxiliar não só na elaboração de estratégias e recursos a empregar, como também tem a propriedade de auxiliar a determinar o grau de aprofundamento necessário a cada assunto, conceito ou teoria a ser estruturado.

O DI como metodologia é diferente de outras formas de elaboração de materiais e projetos educacionais pela sua característica de criterioso planejamento que se alarga a nível multidisciplinar como psicologia e comunicação.

Dentre seus propósitos básicos o DI intenciona criar processos e materiais didáticos eficazes dentro de objetivos pedagógicos, otimizando o tempo, colocados de forma agradável a que dele se utiliza, com viabilidade custo-benefício. Segundo Smith e Ragan (1999), as vantagens do DI incluem:

- Situar o foco do processo de ensino-aprendizagem no aluno.
- Integrar o trabalho de designers instrucionais, designers gráficos, instrutores, gerentes e outros profissionais por meio de um processo de trabalho sistemático.
- Facilitar o desenvolvimento de soluções alternativas às práticas usuais em um determinado campo de ensino.

- Levar à convergência dos objetivos, atividades e avaliações. (SMITH, RAGAN, 1999, p. 8).

Ainda o DI pode ser utilizado na instrução a inúmeros projetos. Embora sua criação inicial seja usada para instrução em EAD, neste trabalho buscamos aplicá-lo como instrução para o produto educacional sugerido.

O design instrucional é um método usado para elaborar experiências de aprendizagem que, na perspectiva de instrutores e alunos, é de grande valia quando na preservação de conhecimentos, (CAMPOS et al., 1998; JONASSEN, 1998; LEBOW, 1993) fazendo do caminho de aprendizado algo com maior e substancial eficácia, atraindo os alunos, tornando o processo assim, bem mais atraente e proveitoso.

Assim, por tratar-se de um método, mostra-se de grande relevância à produção de cursos, documentos de orientação, materiais didáticos e outros, sejam eles virtuais, presenciais ou híbridos. A utilização da tecnologia no ambiente educativo vem sendo cada vez mais estudada, no intuito de melhorar e aperfeiçoar as formas de aprendizagem. Estudos que expõem ferramentas tecnológicas educativas já estão apresentando maneiras de garantir o melhor roteiro pedagógico para a geração do conhecimento.

A organização dos recursos pedagógicos e dos conteúdos a serem estudados pode influenciar na forma com que o estudante assimilará determinado saber, podendo essa aprendizagem ocorrer mais facilmente quando essa organização ocorre de acordo com as características do aluno (e.g. estilos cognitivos, nível de conhecimento, preferências, localização, tipo de dispositivo, velocidade de rede e tamanho de tela). Para que seja possível determinar um arranjo adequado para cada estudante, de acordo com suas preferências, existem algumas metodologias que permitem um planejamento minucioso, com etapas pré-programadas, podendo ser citadas as Arquiteturas Pedagógicas (AP), o Design Instrucional (DI) e o Planejamento Instrucional (PI). No âmbito deste estudo, o termo utilizado faz referência ao DI, por apresentar maior afinidade com uso de tecnologias e recursos metodológicos e informacionais em termos de abrangência mundial.

DI é uma ação que abrange planejamento, desenvolvimento e aplicação de técnicas, no intuito de gerar a aprendizagem humana (FILATRO, 2008), apresentando objetivos orientados e focados no desempenho significativo (BRANCH, 2009). Para Heidrich *et al.* (2007), o DI adequado faz o estudante aprender o seu máximo da

melhor forma, permitindo a relação entre educação, comunicação e tecnologia, para obtenção de maior nível de atenção para a aprendizagem de novos saberes.

Conforme Behar *et al.* (2008) o termo design constitui projetar, compor visualmente ou colocar em prática um plano intencional que, segundo Filatro (2008), deve conter técnicas e métodos aplicados em situações educacionais específicas, com o intuito de gerar aprendizagem. Já instrução é a atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem (FILATRO, 2008).

### 2.8.2 O método ADDIE

Modelos de projeto instrucional que auxiliam na construção e estruturação de cursos são representações que indicam o ponto de vista de como as pessoas aprendem, e podem ser utilizados como guias na construção de um DI (HERRIDGE, 2015).

O design instrucional é um método de elaboração de experiências de aprendizagem que, na perspectiva de instrutores e alunos, ajuda a preservar o conhecimento e a tornar o processo de aprendizado mais eficaz e atraente.

É importante que as pessoas que pretendem produzir cursos, independentemente de virtuais, presenciais ou híbridos, entendam todo o processo que envolve o desenvolvimento de um treinamento. Primeiramente, o profissional de designer responsável por criar essa experiência deve verificar quais são as demandas dos alunos e formular todo o conteúdo do curso de modo que atendam essas demandas.

Existem vários modelos de design instrucional, os mais populares são: Taxonomia de Bloom, o modelo ARCS, o modelo ágil e o método ADDIE. Para desenvolver um projeto instrucional existem alguns métodos que descrevem a organização, o particionamento e a condução do aprendizado (VAHLDICK e KNAUL, 2010), dentre eles estão o ADDIE, ASSURE, Gerlach e Ely, PIE, AIM-CID, DEI, 4C/ID, ILDF Online e Dick e Carey.

Existem vários métodos de design instrucional, os mais populares são: Taxonomia de Bloom, o modelo ARCS, sendo o tido como modelo ágil o método ADDIE, o mais tradicionalmente utilizado é conhecido. A sigla ADDIE significa (Analyze – Design – Develop – Implement – Evaluate), sendo um método existente há mais de um século, que vem sendo aperfeiçoado ao longo do tempo. A princípio, foi

desenvolvido e utilizado para atender demandas do exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial.

Este modelo aponta cinco fases de estudo apresentadas de forma simples e concisa como pode-se observar no Fluxograma1 - Método-addie-de-design-instrucional:

**Figura 1:** Fluxograma das cinco fases do Método ADDIE.



Fonte: <<https://creately.com/pt/usage/instrucional/Design-exemplos-processo/>>

**Etapa 1: Análise:** é o momento de conduzir um levantamento detalhado de todos os objetivos de aprendizagem, das características do público alvo, dos contextos de treinamento, plataformas que serão utilizadas, conteúdos e formas, etc. Esta etapa é o momento do delineamento de objetivos, tendo como foco dos designers instrucionais basicamente o público-alvo, com identificação de habilidades e conhecimentos deste, para fins de garantia de que não lhe seja redundantemente assuntos dos quais já têm conhecimento, mas sim introjetando novos tópicos e conteúdos ainda não foram conhecidos. (Filatro, 2008). Ainda engloba questões tais como a avaliação global dos participantes, considerando dados pessoais e de



instrução intelectual, como idade, nacionalidade, nível de educação, experiências anteriores e demais tópicos de interesse; quais as demandas deste público-alvo e o que eles devem atingir ao final da aplicação do método; ainda, considerar o que física e mentalmente se faz necessário em termos de capacidades, intelecto, percepção e resposta à ação; verificação sobre qual tipo de ambiente é mais propício ao desenvolvimento do método; também é o momento de pinçar observar restrições que podem vir a afetar o projeto, e conseqüentemente, seus objetivos.

**Etapa 2:** Design: nesta etapa o designer seleciona quais serão os objetivos de aprendizado e desempenho que deverão ser trabalhados em prioridade e adota uma estratégia para apresentar cada um destes conteúdos; trata-se do design propriamente dito, onde se dá a o estabelecimento das todas metas e ferramentas utilizadas para atingir o objetivo, testes, estruturas, analisando assuntos, planos e recursos. Ainda nesta etapa há de se estabelecer ferramentas a usar; o nível e tipo de tarefas a abordar; tempo de duração previsto para cada etapa do projeto.

**Etapa 3:** Desenvolvimento: neste estágio acontece a utilização dos dados obtidos na Etapa 2 e apropriação deste material para elaborar um trabalho calçado no conhecimento que deve ser repassado aos participantes. Nesta etapa põe-se em prática as ideias em prática questões, tais quais se a estimativa de tempo está de acordo é consistente com o material a concluir, e ainda se o conteúdo está sendo concebido com base em cronograma pré-estipulado e se o material produzido está de acordo com o objetivo previsto. Neste passo do modelo são desenvolvidos todos os conteúdos e materiais didáticos do treinamento, quando são criadas e estabelecidas as atividades de aprendizado e também os métodos e métricas de avaliação de desempenho bem como a metodologia de feedback.

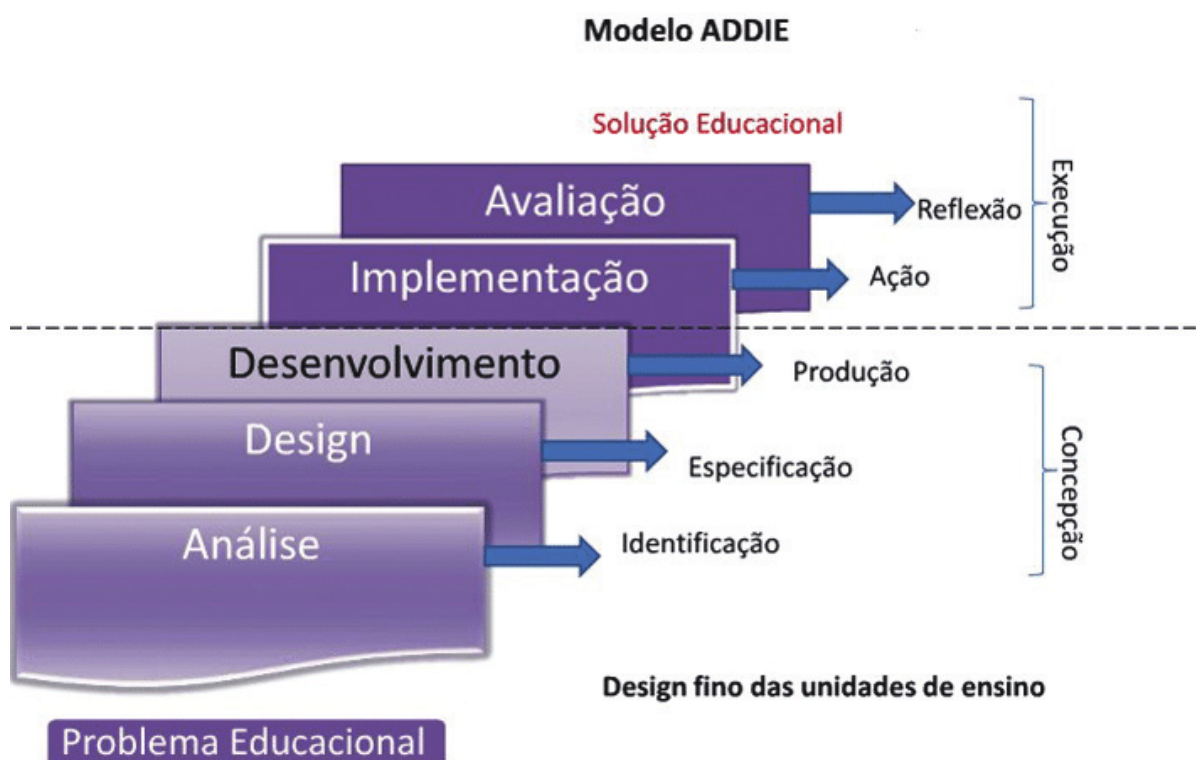
**Etapa 4:** Implementação: neste momento são estabelecidas quais plataformas serão utilizadas para apresentação do conteúdo do treinamento. Em ambientes EAD, significa estabelecer o que formará o corpo principal do curso, a existência ou não de videoaulas, de conteúdos mobile, micro-learning, etc., além de estabelecer quais conteúdos serão divulgados através de quais plataformas, apresentando, da melhor maneira, forma e conteúdo. Esta etapa tenciona garantir a eficácia máxima com obtenção dos resultados esperados de maneira satisfatória. Fazendo-se necessário, o designer instrucional buscará uma remodelação de seu projeto, indo ao encontro das expectativas. É importante lembrar que nada seja decidido se prévia análise minuciosa, estabelecendo forma de manejar eventuais lacunas no decorrer do período

de teste. Acontecendo de o projeto não atingir a funcionalidade desejada, se faz necessário deixar estabelecido um segundo plano.

**Etapa 5: Avaliação:** o profissional responsável pelo design instrucional também deve acompanhar a realização do treinamento, validando as métricas estabelecidas para mensuração dos resultados, acompanhando se a construção pensada para o treinamento realmente está atingindo os objetivos pretendidos e verificando se os materiais e conteúdos desenvolvidos estão realmente sendo utilizados pelos alunos, além de se eles estão cumprindo seus objetivos de forma eficaz. Esta não é uma etapa final, uma vez que as avaliações devem permear todo o processo.

Como é possível observar, cada etapa do método ADDIE agrega informações importantes para a construção dos passos seguintes. Para que um projeto de treinamento tenha sucesso em construir conhecimento e engajar seus alunos, é fundamental que o designer instrucional conheça os indicadores de gestão e levantamentos de necessidades estabelecidos para cada projeto, garantindo assim que cada etapa do design instrucional conduza toda a equipe aos objetivos traçados para o treinamento. A ilustração demonstra fases do processo de design instrucional, segundo o método ADDIE.

**Figura 2:** Fases do processo de design instrucional segundo o método ADDIE



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Fases-do-processo-de-design-instrucional-segundo-o-Modelo-ADDIE-Fonte-Filatro\\_fig1\\_332748997](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Fases-do-processo-de-design-instrucional-segundo-o-Modelo-ADDIE-Fonte-Filatro_fig1_332748997)

Como apresentado acima, a cada etapa o método ADDIE vai sendo somadas informações relevantes que possibilitam prosseguir às etapas seguintes, como degraus de uma escada. É muito importante que o designer compreenda os indicadores de gestão e a avaliação das necessidades estabelecidas em cada projeto. É importante lembrar que o Método ADDIE pode ser utilizado tanto do ponto de vista macro, para elaboração de projetos completos, ou em nível micro, para a produção de materiais isolados.

### 3 METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa; entende-se pesquisa qualitativa como uma natureza de análise onde há o desejo do pesquisador de conhecer o fenômeno estudado, Segundo Malhotra (2001, p.155) a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema.

Quanto aos fins, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa qualitativa enquadra-se como exploratória. Ela “é realizada em áreas na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa” (VERGARA, 2009, p. 42). No que diz respeito aos meios de investigação, optamos pela pesquisa de campo, que, também de acordo com Vergara é:

[...] investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não. (VERGARA, 2009, p. 43)

Em relação aos procedimentos qualitativos, segundo Creswell (2007, p.184 e 188), eles “se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”. O pesquisador vai ao local onde está o entrevistado para conduzir a pesquisa, permitindo envolvimento do pesquisador nas experiências dos participantes ou entrevistados. A pesquisa qualitativa é interpretativa, e o pesquisador se envolve de forma intensa com os entrevistados.

Tesch (1990, p. 55), por sua vez, lembra que, na investigação qualitativa, o pesquisador reúne informações que não podem ser expressas em números. Segundo a autora, no entanto, a pesquisa qualitativa pode incluir outras informações além das palavras, como pinturas, fotografias e desenhos, por exemplo. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo: as questões de pesquisa podem mudar e serem refinadas à medida que o pesquisador se envolve com os participantes, descobrindo o que perguntar. Esse processo permite ao pesquisador uma interpretação ampla conforme aprende um padrão geral de entendimento a respeito dos códigos surgidos nas entrevistas. Esse fenômeno diz respeito ao fato de que o pesquisador filtra os dados por meio de uma lente pessoal situada em determinado momento, enxergando os fenômenos de maneira holística.

Nessa perspectiva, os estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises (...). O pesquisador usa um raciocínio complexo, multifacetado, interativo e simultâneo” (CRESWELL, 2007, p. 186-187). Ensina Creswell (2007, p.188) que os pesquisadores qualitativos podem escolher entre cinco abordagens de pesquisa: a narrativa, a fenomenologia, a etnografia, o estudo de caso e a teoria baseada nos dados.

Em uma abordagem mais ampla, Tesch (1990, p.57-58) considera que, na área das ciências sociais, podemos considerar 46 tipos de pesquisa qualitativa. A autora ressalta, no entanto, que os tipos se sobrepõem e alguns, inclusive, são sinônimos.

Como já reiterado, este estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório, por meio de análise documental e pesquisa de campo. Neste capítulo, pretendemos demonstrar os procedimentos metodológicos adotados. Também abordaremos os critérios para a construção do universo de estudo, o método de coleta de dados, sua forma de tratamento, estudos sobre o método ADDIE, revisão sistemática de literatura e, por fim, as limitações do método escolhido.

### **3.1 Análise Documental**

A descrição de Análise Documental vem sendo apresentada por diversos pesquisadores e especialistas desta ideia. Todavia, diferentes nuances e pontos centrais predominam por décadas. Na concepção de Vickery (1970), este recurso responde a três instâncias indicativas aos utilizadores, como segue: (i) conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre uma determinada área/assunto; (ii) conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular; e (iii) conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico.

Segundo Carmo & Ferreira (1998), a Análise Documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objetivo de eduzir algum sentido. O processo de investigação implica ao investigador buscar entendimento a respeito de trabalhos já realizados, somar alguma contribuição e alastrá-lo, a fim de que outros tenham mais um meio de repetir esta tarefa, sucessivamente. Ocupa-se, destarte, de, como o próprio nome diz, analisar o que há sobre algo para poder “introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado

tomando como original o que já outros descobriram” (CARMO & FERREIRA, 1998, p.59).

Desta forma, a técnica da Análise Documental caracteriza-se por ser um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento (PIÑA VERA & MORILLA, 2007).

Para Sánchez Díaz & Vega Valdés (2003) a Análise Documental cumpre analisar o contexto do documento, guiando-se sucintamente na interpretação, composição e posição das referências. Este método adere a engendrar um novo entendimento (secundário) calcada no estudo das fontes de informação primária. Assim, o entendimento secundário nasce com a intervenção direta da primária, em um desenvolvimento que pauta a descrição bibliográfica, a classificação, a elaboração de anotações e de resumos, e a transcrição técnico-científica. Neste viés, os autores asseguram que a Análise Documental busca “dar ordem ao caos” e resolver problemas.

Por outro lado, Coutinho *et al.* (2009) nomeiam por dados primários os que a investigação em si concebe, tais como dados colhidos com a aplicação de questionários e/ou entrevistas. Os dados secundários são nomeados como as informações já produzidas que o investigador recolhe, quer dizer, não se dá influência investigador sobre a fonte de informação. Desta forma, os pesquisadores firmam que toda ação de investigar demanda necessidade de analisar sobre as formas de recolhimento de informações que o próprio investigador vai deslindando ou de recolher informações já produzidas.

Quivy & Campenhoudt (1992, p.201) fazem uso da terminologia “recolha de dados preexistentes”, no qual podemos situar a Análise Documental. Estes apontam que o investigador pode colher dados a fim de analisá-los por si próprios ou para encontrar informações úteis ao estudo. Estes documentos podem ser escritos, impressões gráficas, audiovisuais, institucionais ou de domínio público, contendo texto ou numerais.

O processo de validação dos dados advindos desta variada fonte documental abraça, sobremaneira, acerca da credibilidade destes documentos e do teor da informação contida neles. Ressalta Denscombe (1998) que os dados disponíveis na *Internet*, como local em que autoria, credibilidade e autenticidade são parâmetros são difíceis de assegurar. Também é considerado no processo de validação dos

dados a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação (DENSCOMBE, 1998; QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992).

Em muitos casos, os documentos são as únicas referências onde constam objetivos, metas e princípios de algo a ser analisado. Assertivamente, documentos deslindam as concepções que estão à mostra e adjacentes sobre certos objetos de pesquisa. Como exemplo, no caso dos PPP, estes podem mostrar quão dinâmicos e complexos são os processos do contexto ensino-aprendizagem e entrosamento de toda uma instituição escolar.

A técnica da Análise Documental encaixa-se nos vários modelos investigativos: qualitativo, quantitativo e misto. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992) analisar documentos é importante para analisar (i) fenómenos macrossociais, demográficos e socioeconômicos; (ii) mudanças sociais e do desenvolvimento histórico; (iii) mudanças a nível organizacional; e (iv) ideologias, sistemas de valores e da cultura.

A técnica da Análise Documental utiliza com mais frequência os seguintes instrumentos de recolha de dados: Ficha de Leitura, Análise de Conteúdo e Análise Estatística.

Como vantagens da Análise Documental, temos que constituem prova concreta de dados; permitem independência ao pesquisador; possibilidade de realizar esta parte do trabalho de pesquisa em sistema de home office e maior separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa.

Como desvantagem, temos que podem acontecer situações como exacerbado volume de informação a ser analisada; dificuldade ao acesso à documentação; incongruência entre dados levantados; trabalho isolado e interpretação concentrada no pesquisador, entre outros.

### **3.1.1 A entrevista como técnica de coleta de dados para análise**

Temos entrevistas como o “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 94).

A entrevista pode apresentar-se das seguintes formas: Estruturada, na qual o entrevistador procede roteiro preliminarmente definido. Não se encaixam os questionamentos às situações ou modifica-se a ordem, nem se apresenta novas

perguntas. Na entrevista dita Não Estruturada o entrevistador é livre a colocar cada circunstância na direção que julgar conveniente, admitindo perquirir mais extensamente uma questão. Já a Semiestruturada é mais aberta, espontânea, situação em que o entrevistador faz simplesmente certas interrogações predeterminadas. O remanente do processo assemelha-se a uma conversa, sem planejamento prévio.

Como procedimento corrente de coleta de dados, o pesquisador a segue intencionando avizinhar-se de bases que o ajudarão a chegar a um reconhecimento e/ou na conclusão de uma categoria de pesquisa, não atingida através de busca bibliográfica ou verificação. Desenvolvemos na entrevista um diálogo com perguntas e respostas e a concebemos sentidos norteados pela exploração e análise das respostas recebidas. O semblante do entrevistado e sua maneira de gesticular são assimilados pelo que entrevista, já que este está em contato próximo com o entrevistado, firmando comunicação não verbal. Este tipo de interpelação possibilita realizar uma conferência mais amparada entres respostas dos pesquisados e proporcionar a abordagem singularizada, com a propriedade de examinar importantes pontos da pesquisa.

Temos abordado o assunto entrevista dividindo, didaticamente, esse tema em três grupos: 1) questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações; 2) questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise; 3) questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas de entrevistas, sendo que esse último foge do objetivo do presente texto (MANZINI, 2003).

A entrevista escolhida foi a semiestruturada. Na concepção de Triviños (1987, p. 146) este tipo de entrevista traz interrogações simples calcadas em teorias e hipóteses concernentes ao tema da pesquisa. As perguntas feitas dão vazão a hipóteses novas advindas das conclusões dos entrevistados. A condução da entrevista é determinada pelo entrevistador. O autor, ainda ressalta que este tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para análise dos dados foi utilizada a Análise de conteúdo de Bardin. De acordo com Bardin:



Análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 2011, p. 15)

O caminho trilhado para a coleta dos dados foi definido da seguinte forma:

1. Formulação de questionários a enviar às escolas, sendo três tipos, um a cada segmento;
2. Contato telefônico com diretores das escolas participantes da pesquisa
3. Envio dos questionários via e-mail
4. Ao receber os questionários respondidos e respectivos PPPs:
  - 4.1. Leitura do material
  - 4.2. Constituição de base na representatividade, homogeneidade e pertinência

Quanto à exploração do material, seguimos a seguinte sequência:

1. Recorte das unidades de registro baseadas em acontecimentos e documento (semelhança entre PPPs e respostas aos questionários)
2. Frequência ou ausência destas semelhanças, direção, ordem e ocorrência.

Quanto à categorização dos dados:

1. Interpretação dos dados por meio de inferência (tipo de interpretação controlada)
2. Utilizamos apoio nos elementos do mecanismo clássico da comunicação: mensagem (respostas e conteúdo dos PPPs), canal (questionários e leitura dos PPPs) e receptor (diretores das escolas).

Tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa – que é em primeiro lugar analisar os PPP das escolas da rede municipal de Pelotas/RS, e a seguir, identificar as dificuldades de elaboração, implementação e revisão dos PPPs das escolas pesquisadas (uma dessas dificuldades foi a falta de uma proposta/instrumento de revisão anual do PPP, como indica a legislação) e no momento seguinte montar/criar/propor um instrumento de apoio aos atores das escolas que permita uma revisão sistemática de seus PPPs. Com a proposta da ferramenta criada, seria

garantida a contribuição para a operacionalização dos PPPs das escolas da rede municipal pesquisadas. A ferramenta conta com um passo a passo que permite aos gestores do planejamento do PPP utilizarem o design instrucional e dentro deste modelo, o método ADDIE

Foram construídos três questionários a serem aplicados ao primeiro grupo, do qual fazem parte Diretor, Coordenador e Orientador Educacional; segundo grupo: corpo docente e terceiro grupo questionário a ser aplicado a pais e responsáveis, que por sua vez, foi aplicado para validação no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, tradicional instituição que funciona há 90 anos na cidade de Pelotas, possuindo atualmente mais de 1,6 mil alunos, desde a Pré-escola, passando ao Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Curso Normal e Educação de Surdos, funcionando nos três turnos. Após apresentação do projeto de pesquisa à Diretora desta escola, em reunião presencial, foram entregues os questionários, que a seguir foram repassados aos sujeitos de três nichos de sua comunidade escolar (Equipe diretiva, professores e pais/responsáveis, servidores e conselho escolar). Após uma semana, os questionários respondidos foram devolvidos pela Diretora e assim tiveram suas respostas analisados pelo mestrando. Enfatiza-se que foi dada especial atenção à facilidade com a qual as perguntas foram respondidas, grau de compreensão e receptividade.

A respeito destes questionários de validação, foi feita previsão sobre possíveis respostas obtidas. Como observado por Salvador, 2019, tinha-se a antevisão sobre as respostas às perguntas contidas nos questionários, de modo que a maioria dos professores não participou da construção do PPP; as dificuldades em relação à elaboração, implementação e revisão do PPP referem-se à falta de cooperação entre colegas e a falta de informação sobre objetivos deste e conseqüente não revisão; acreditamos que a maioria dos questionados considera que uma reformulação do PPP pode trazer melhorias ao nível de desenvolvimento de ensino por parte dos professores; a grande maioria não tem ideia de como aconteceu a construção do PPP; a maioria considera que o PPP é colocado ou em prática; as potencialidades identificadas na relação do PPP com o trabalho docente são difusas e muitos não teriam dados concretos a expor; quanto às fragilidades a mais citada seria falta de horários e baixo aporte financeiro e os PPPs em sua maioria não são revisados.

A seguir, o questionário teve algumas questões reescritas para que efetivamente obtivéssemos nossas respostas com facilidade e partiu-se para o

trabalho de campo, para coleta dos dados na rede municipal de ensino no município de Pelotas.

Através de experiência obtida em trabalho de pesquisa anterior, em nível de especialização, (SALVADOR, p.90) confirmamos de que o PPP é um instrumento cuja intenção é refletir a proposta educacional da instituição de ensino, que por sua vez traz consigo a precisão de seu prévio delineamento, concluímos grande deficiência sobre esta questão; acrescido a isto, que este documento deve ser produzido por todas as escolas segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que realmente acontece nos cotidianos escolares se mostra de outra forma.

### **3.2 Trabalho de Campo**

Durante o planejamento, tinha-se a ideia inicial de apresentar o projeto de pesquisa às escolas e a seguir, entregar os questionários aos Diretores que responderiam aqueles a eles dirigidos, como também a professores e pais/responsáveis, sendo cada instrumento de coleta de dados redigida com perguntas afins com sua posição na comunidade escolar. Entretanto, devido ao contexto da Pandemia de COVID-19 e mudanças praticamente diárias quanto às medidas de restrição, a visitação in loco foi impossibilitada. Como alternativa, a apresentação aos pelos diretores foi feita por contato telefônico, cujos números foram obtidos no site da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

A etapa seguinte se deu pelo envio de link de acesso aos questionários, aos Diretores pelo instrumento Google Forms, que por sua vez responderam os que lhes cabiam e encaminharam aos outros dois grupos (docentes e pais/responsáveis).

Ao final de quinze dias após esta solicitação aos diretores, obteve-se como retorno a resposta de 10 (dez diretores), 20 (vinte) docentes e 20 (vinte) pais/responsáveis.

### **3.3 A Proposta do Método ADDIE para Construção do PPP**

Partindo do princípio que o uso do método ADDIE sistematiza o processo de construção do PPP sugere-se que sua adoção potencialize a obtenção dos resultados desejados. O processo delineado passa por cinco etapas e são apresentadas como proposta de fluxo para conduzir a construção do PPP.

Estas etapas constam de: análise (necessidade em resolver o problema, se este existir); projeto (observação geral do cenário existente; desenvolvimento (criação propriamente dita do material); implementação (implementação e proposta de cronogramas e ajustes feitos e propostos) e por fim, a fase de avaliação. Esta sequência de passos não impõe uma progressão rígida e linear entre cada etapa. Ao invés disso, cada fase consiste em uma orientação sobre ela mesma. Isso significa que mesmo que um profissional aplique o ADDIE no meio de um projeto, será possível obter benefícios que garantam o senso de estrutura do programa em questão como um todo.

Uma vez que o produto educacional apresentado se trata de uma recomendação de fluxo, este documento se constitui como um passo-a-passo para o desenvolvimento das etapas de construção do PPP.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do levantamento dos questionários e das análises feitas, durante o processo de aplicação e levantamento, foram encontrados os indicadores que se seguem:

### Dados Gerais:

Dos três tipos de questionário enviados através do aplicativo Google Forms, houve retorno total de 90%.

**Respostas obtidas pelos questionários recebidos pelo CorpoDocente das escolas:**

### Parte 1: Definições e características associadas ao PPP

1. *Há quantos anos você leciona na escola?*
2. *Como professor, você participou da elaboração do PPP?*

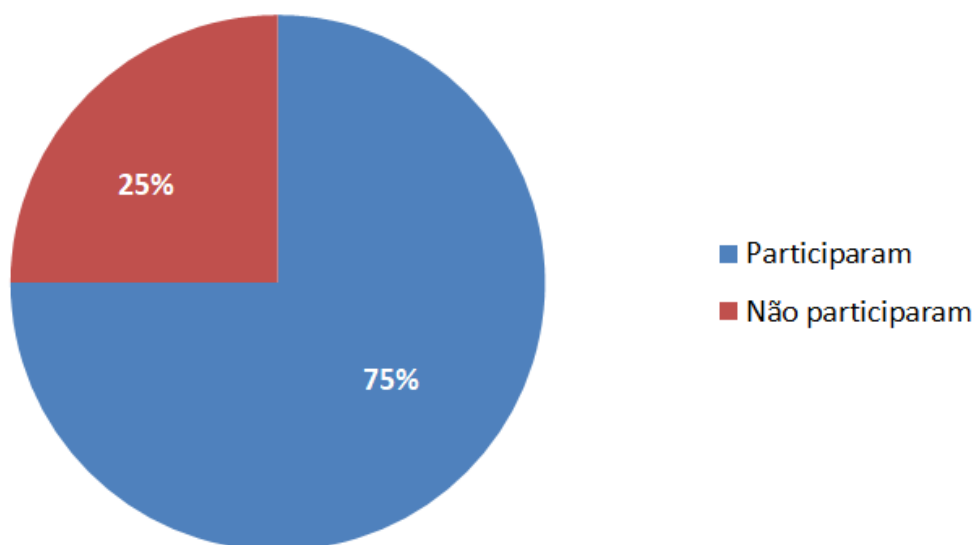
Dos 20 (vinte) professores que responderam ao questionário, 15 (quinze) participaram da elaboração do PPP da escola onde leciona.

**Tabela 1:** Participação de professores na elaboração do PPP

<b>Respostas obtidas</b>	<b>Participaram</b>	<b>Não participaram</b>
20	15	05

Fonte: Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**Figura 3:** Participação de professores na elaboração do PPP



**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

3- *Se sim, quais foram as dificuldades encontradas sobre a elaboração, implementação e revisão deste PPP?*

“Poucas pessoas compareciam às reuniões marcadas para construir o PPP”.

“Criamos algumas medidas que não conseguimos colocar em prática devido à falta de recursos financeiros da escola, como por exemplo a sala de jogos adaptada para alunos com deficiência.”

“Muitos de nós não tinham base ou tempo fora da sala de aula para estudar sobre como deve ser um PPP, por isso, acho que nosso PPP poderia ter ficado mais completo.”

“Foram muitas ideias convergentes, e por isso não chegamos a um documento que satisfizesse a todos.”

“A falta de participação do restante da comunidade escolar.”

## **Parte 2: O processo ensino-aprendizagem e o PPP**

1. *Você considera que uma reformulação do PPP pode trazer melhorias ao nível de desenvolvimento de ensino por parte dos professores?*

Dos 20 (vinte) professores que responderam ao questionário, todos estes 20 (vinte) consideram que uma reformulação do PPP pode trazer melhorias ao nível de desenvolvimento de ensino por parte dos professores.

Tabela 2: Consideração de melhoras com reformulação do PPP

<b>Respostas obtidas</b>	<b>Consideram válido</b>	<b>Não consideram válido</b>
20	20	20

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

### **Parte 3: A construção do PPP**

1. *De que forma ocorreu a construção do PPP na sua escola?*

“Poucos foram convidados a participar.”

“Foi um processo longo. Levamos vários meses até conseguir terminar, pois nem sempre as reuniões marcadas aconteciam e nem sempre eram produtivas.”

“Via coordenação pedagógica.”

“Via coordenação Pedagógica.”

“Foi um trabalho demorado, mas acredito que o resultado ficou muito bom.”

2. *Foram usadas estratégias/métodos? Se sua resposta é sim, quais forma?*

Dos 20 (vinte) professores que responderam ao questionário, todos estes 20 (vinte) responderam que não foram usadas estratégias/métodos para a construção do PPP.

**Tabela 4 –** Uso de estratégias/métodos para construção do PPP

<b>Respostas obtidas</b>	<b>Com uso de estratégias/métodos</b>	<b>Sem uso de estratégias/métodos</b>
20	0	20

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

3. *Na sua opinião, como foi a participação dos docentes na construção do PPP?*

“Foi muito boa. Tivemos oportunidade de contribuir e ao mesmo tempo, aprender muito.”

“De forma inclusiva.”

“Acredito que nós professores desempenhamos muito bem nossa tarefa pois entendemos muito bem sobre a necessidade dos nossos alunos, da nossa escola e todos os dias sentimos as dificuldades da educação no Brasil.”

“De forma exclusiva.”

“Acho que as reuniões não foram muito abertas para que os docentes pudessem opinar.”

4. *Quais os itens dentro do PPP você considera mais importante quanto à otimização de sua atividade docente e para o processo de ensino-aprendizagem?*

“Acho interessante a parte que fala sobre a missão da escola. Ali está tudo pelo que lutamos todos os dias.”

“Diretrizes pedagógicas.”

“O tópico sobre diretrizes pedagógicas é um norte muito proveitoso para a elaboração dos planos de aula.”

5. *Você considera que o PPP tem sido colocado em prática? Como?*



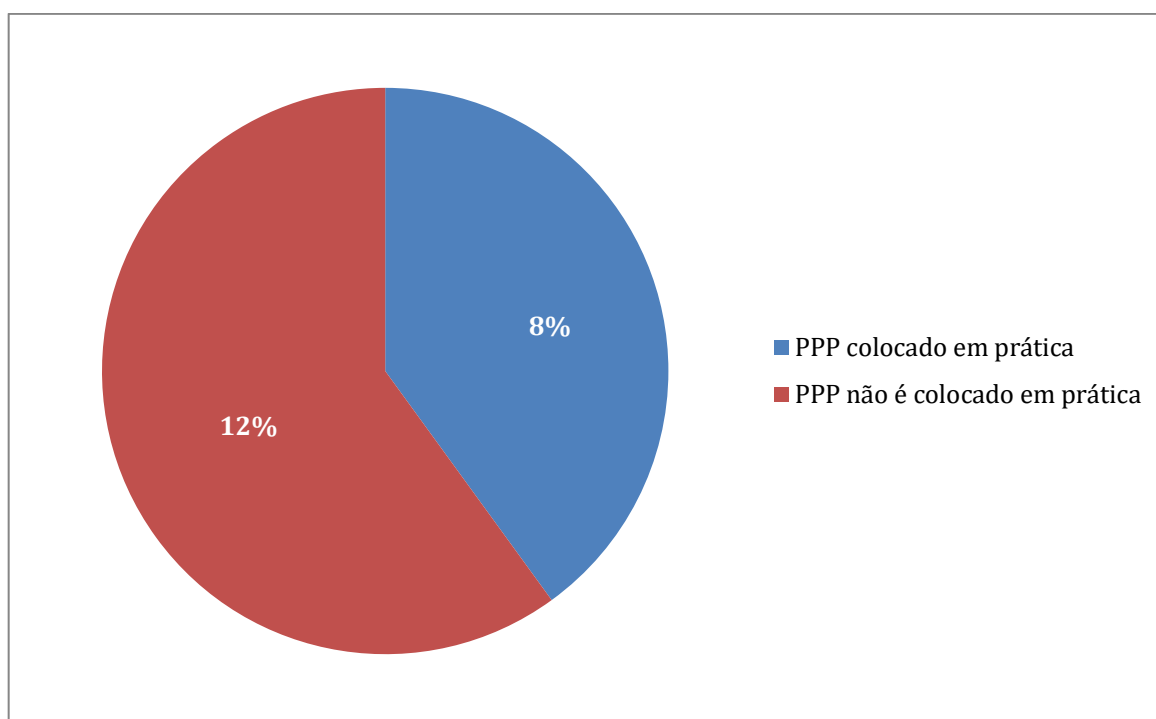
Dos 20 (vinte) professores que responderam ao questionário, 08 (oito) consideram que o PPP tem sido colocado em prática.

**Tabela 3:** PPP colocado em prática

Respostas obtidas	PPP colocado em prática	PPP não é colocado em prática
20	08	12

Fonte: Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**Figura 4:** PPP colocado em prática



Fonte: Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

6. *Que potencialidades você identifica na relação do PPP com o trabalho docente?*

“Se fosse elaborado de forma participativa seria ótimo para o planejamento escolar como um todo.”

“Desenvolvimento das atividades.”

“Desenvolvimento das atividades.”

“É muito importante que o PPP seja elaborado pelo coletivo da escola atendendo às necessidades e demandas, auxiliando no planejamento interdisciplinar dos conteúdos, com dos professores.

7. *Que fragilidades você identifica na relação do PPP com o trabalho docente?*

“Falta de participação.”

“Considero que o PPP é escrito com a finalidade de cumprir exigências burocráticas, por isso não satisfaz muitas de nossas necessidades enquanto professores.”

“Principalmente quanto à parceria com a equipe gestora, que foca em questões gerais, administrativas, de indisciplina, de atendimento às famílias e alunos e não ao documento do PPP”.

“Falta de participação.”

“Como professora da Educação Infantil, percebo que nossas necessidades que não foram contempladas.”

“Senti necessidade de aprofundar as discussões sobre as fragilidades da escola para que o trabalho coletivo integre as ações e melhore a qualidade do ensino e da aprendizagem.”

#### **Parte 4: Sobre a possibilidade de reformular o PPP**

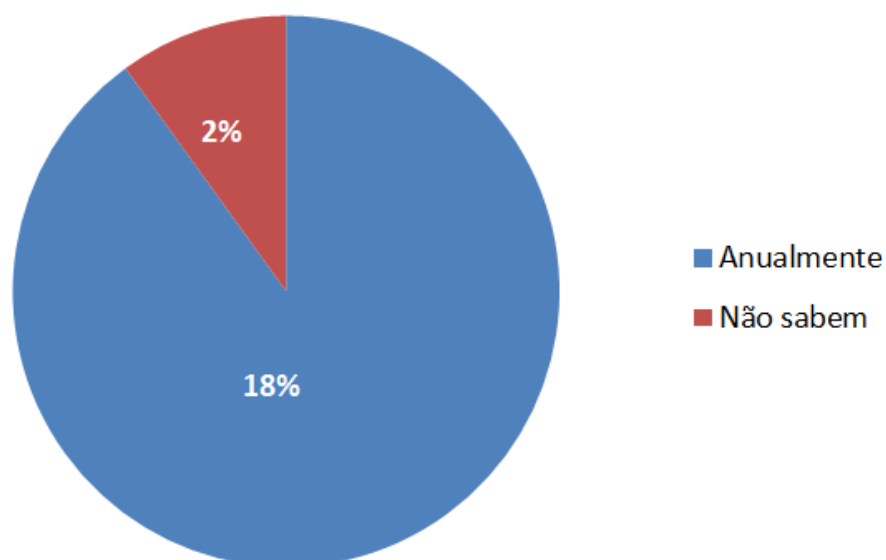
1. *De quanto em quanto tempo o PPP é revisado?*

Dos 20 (vinte) professores que responderam ao questionário, 02 (dois) afirmaram não saber e 18 (dezoito) afirmaram ser anualmente.

**Tabela 4:** Tempo de revisão do PPP

Respostas obtidas	Anualmente	Não sabem
20	18	02

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**Figura 5:** Tempo de revisão do PPP

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

2. *Você acredita que seria adequado uma reformulação de PPP seguindo uma espécie de roteiro para isso?*

Dos 20 (vinte) professores que responderam ao questionário, todos estes 20 (vinte) acreditam que seria adequado uma reformulação de PPP seguindo uma espécie de roteiro para isso.

**Tabela 5:** Consideram adequada uma reformulação de PPP seguindo roteiro

Respostas obtidas	Consideram adequado	Não consideram adequado
20	20	20

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

## Respostas obtidas pelos questionários recebidos pela Equipe Diretiva das escolas:

### Parte 1: Definições e características associadas ao PPP

#### 1. *Há quantos anos você é Diretor/Coordenador da escola?*

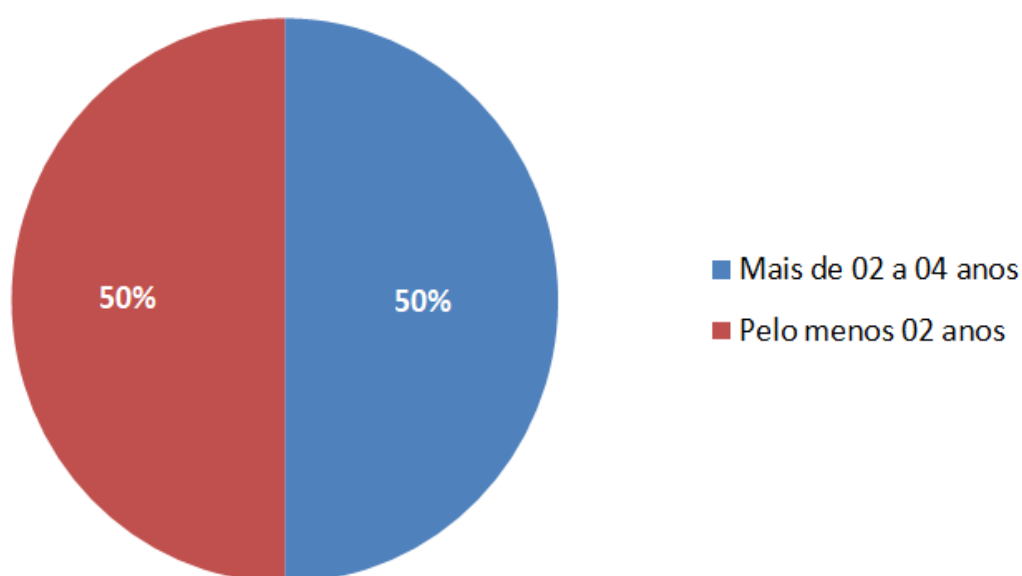
Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, 05 (cinco) são Diretores há mais de 02(dois) a 04(quatro) anos, e 5 (cinco) são Diretores/Coordenadores há menos de 02(dois) anos.

**Tabela 6:** Tempo de Coordenação/Direção da escola

Respostas obtidas	Mais de 02 a 04 anos	Pelo menos 02 anos
10	05	05

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**Figura 6:** Tempo de Coordenação/Direção da escola



**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

#### 2. *Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico vigente?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, 05 (cinco) participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico vigente, e 05 (cinco) não participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico vigente.

**Figura 7:** Participação na elaboração do PPP vigente

<b>Respostas obtidas</b>	<b>Participaram</b>	<b>Não participaram</b>
10	05	05

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

3. *O quão importante você considera o PPP para uma instituição de ensino?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, todos 10 (dez) consideram o PPP muito importante para uma instituição de ensino.

4. *O que você considera que seria interessante modificar no PPP da sua escola para que este tivesse maior eficiência?*

“Se é político e pedagógico, deve ser democrático”.

“Para que o PPP tenha, de fato, representatividade, é importante ter na rotina de trabalho esse momento para se reunir com os professores, funcionários da escola, pais e alunos”.

“Inclusão dos membros da comunidade escolar”

“Participação dos membros da comunidade”.

“O PPP tem de responder às necessidades políticas e sociais da comunidade. Se as circunstâncias mudam, ele tem de mudar também”.

“Para esse começo de ano, por exemplo, é imprescindível ficar de olho nas mudanças que vão surgir com a Medida Provisória 746, que trata das reformas do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Também é fundamental levar em conta as transformações nos hábitos e costumes, no modelo de família, as questões

raciais e de gênero, a violência e a intolerância, o protagonismo dos alunos e as novas oportunidades trazidas pelas tecnologias. Tudo isso altera as relações humanas que se constroem na escola”.

“Seria importante a participação mais expressiva dos pais de nossos alunos.”

## **Parte 2: O processo ensino-aprendizagem e o PPP**

*1. O planejamento de ensino da sua escola conta com a participação de membros da comunidade escolar?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, todos 10 (dez) entendem que o planejamento de ensino da sua escola conta com a participação de membros da comunidade escolar.

*2. Em algum momento você e seus colegas reuniram-se a fim de estudar sobre legislações brasileiras educacionais como LDB, BNCC e semelhantes?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, todos 10 (dez) reuniram-se com seus colegas a fim de estudar sobre legislações brasileiras educacionais como LDB, BNCC e semelhantes.

*3. Você considera que a legislação educacional em vigor é possível de cumprir no contexto de sua comunidade escolar? Porquê?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, todos 10 (dez) consideram que a legislação educacional em vigor não é possível de cumprir no contexto de sua comunidade escolar.

"Não basta só ter um documento e currículo de altas expectativas e não resolver problemas de material didático e estratégias para aprendizagem. Não adianta ter um currículo bom, mas não cumprido na sala de aula".

“Os problemas são muitos, e o ensino é dificultado por falta de recursos financeiros. Ainda enfrentamos dificuldades por falta de recursos pedagógicos”.

“Não. Falta de informação.”

“A sobrecarga no trabalho, dificulta o planejamento da aula, atrapalha a aprendizagem dos alunos; nossa insatisfação e o desestímulo com a profissão impactam também no aprendizado dos estudantes.”

“Infelizmente, continuamos com muitas dificuldades. A começar pela própria infraestrutura das escolas. Temos reclamações de professores com salas superlotadas, salas muito quentes, que atrapalham o aprendizado, falta de luz, de água. Isso tudo somado ao não cumprimento da Lei do Piso salarial.”

### **Parte 3: A construção do PPP**

#### *1. De que forma ocorreu a construção do PPP na sua escola?*

“Foram vários meses de reuniões. Muitas vezes, não havia o número de pessoas suficientes para chegar a alguma decisão concreta, que pudesse gerar um PPP interessante”.

“Via coordenação pedagógica.”

“Via Coordenação Pedagógica”.

“Todos convidados foram muito participativos. Em algumas reuniões, o grupo analisava outros PPPs de outras escolas e adaptávamos a nossa realidade.”

#### *1. Formam usadas estratégias/métodos? Se sua resposta é sim, quais forma?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, todos 10 (dez) consideram que não foram usadas estratégias/métodos específicos.

#### *2. Na sua opinião, como ocorreu a participação dos docentes na construção do PPP?*

“Os professores foram muito participativos nos momentos de discussão do currículo, como a elaboração e avaliação da proposta pedagógica.”

“A participação dos professores se centrou mais na disciplinaridade do que na interdisciplinaridade, tendo em vista que a elaboração da proposta consistiu mais em uma ação solitária do professor, sem interação, a discussão e troca de informações.”

“De forma inclusiva”

“De forma inclusiva/maior desenvolvimento das atividades”

“Houve professores que não cumpriram com o dever, levando a coordenação pedagógica a cobrá-los.”

### 3. *Que outros sujeitos participaram da construção do PPP?*

“Toda comunidade escolar foi convidada, mas compareceram apenas nós, Diretora e vice, Coordenador Pedagógico e alguns professores. Nenhum pai apareceu.”

“Secretários.”

“Secretaria de Educação, Coordenação Pedagógica.”

“Professores, pais e demais funcionários, inclusive nosso zelador e a merendeira.”

### 4. *Você considera que o PPP tem sido colocado em prática? Como?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, todos 10 (dez) consideram que o PPP tem sido colocado em prática; porém, abstiveram-se de responder “como”.

### 5. *Que potencialidades você identifica na relação do PPP trabalho docente?*

“Maior desenvolvimento das atividades.”

“Maior desenvolvimento das atividades.”



“Sobre as potencialidades do PPP com o trabalho docente, vejo que os projetos de letramento/leitura são desenvolvidos, recebem elogios dos pais e despertam o gosto pela leitura, aumentam a frequência na sala de leitura.”

“Seria bem melhor se o PPP fosse elaborado pelo coletivo da escola atendendo às necessidades e demandas, auxiliando no planejamento interdisciplinar dos conteúdos, com a presença dos professores, mostrando que consideram esse documento relevante para a escola.”

*6. Que fragilidades você identifica na relação do PPP com o trabalho docente?*

“Os professores não se apropriam muito das informações do PPP e não pensam numa prática comum a todos os membros da escola, um eixo comum.”

“Falta contribuição para construção de práticas pedagógicas conscientes, emancipadoras, criativas, democráticas que venham a repercutir na construção coletiva do PPP para que seja representativo da identidade da escola, propondo ações educativas eficientes, articuladas para a qualidade do ensino e aprendizagem de todos os estudantes.”

“Falta de participação destes na sua elaboração”.

“Falta de participação destes na sua elaboração”.

#### **Parte 4: Sobre a possibilidade de reformular o PPP**

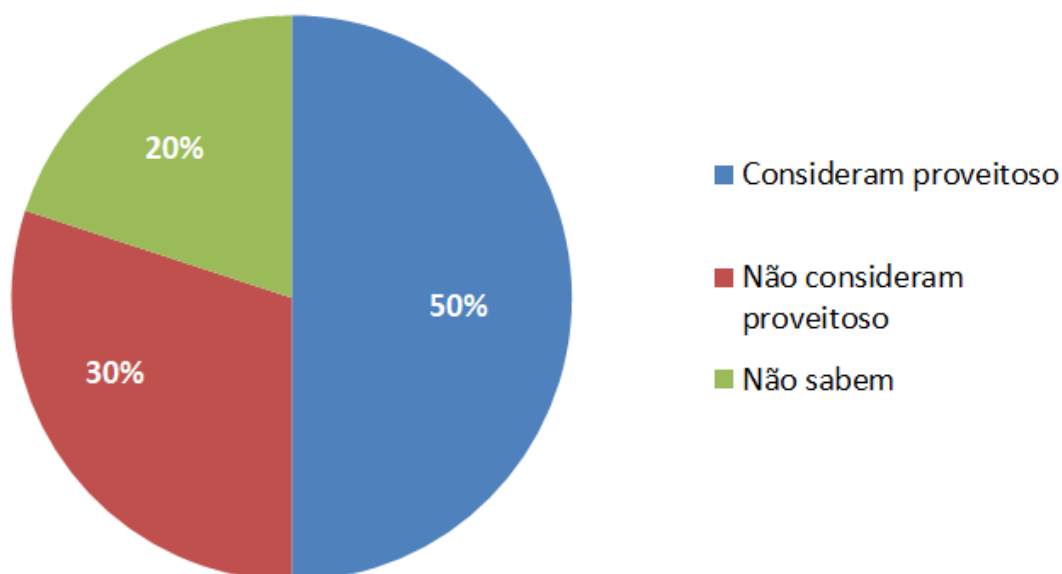
*1. Você considera proveitoso à escola a elaboração de um novo PPP? Porquê?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, 05 (cinco) consideram que seria proveitoso à escola a elaboração de um novo PPP, 03 (três) consideram que não seria proveitoso e 02 (dois) disseram não saber. Todos 10 (dez) abstiveram-se de responder o porquê.

**Tabela 7:** Elaboração de novo PPP

Respostas obtidas	Consideram proveitoso	Não consideram proveitoso	Não sabem
10	05	03	02

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**Figura 8:** Considera proveitoso à escola a elaboração de um novo PPP

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

*2. Na sua opinião, seus colegas teriam boa aceitação quanto à sugestão de uma reformulação de PPP?*

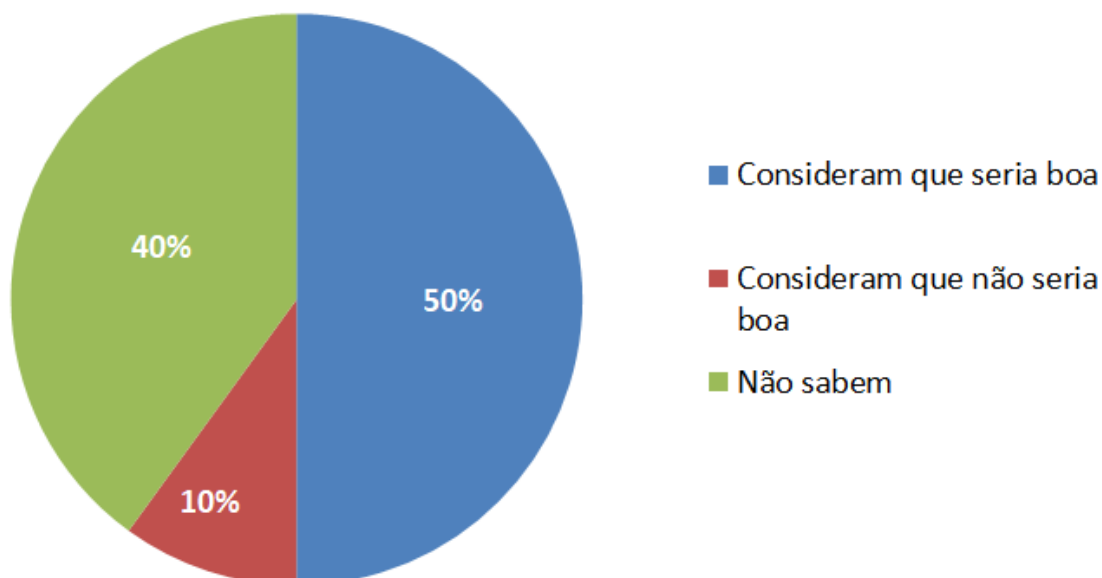
Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, 05 (cinco) consideram que seus colegas teriam boa aceitação quanto à sugestão de uma reformulação de PPP, 01 (um) considera que não e 04 (quatro) disseram não saber.

**Tabela 8:** Aceitação de sugestão de reformulação de PPP

Respostas obtidas	Consideram que seria boa	Consideram que não seria boa	Não sabem
10	05	01	04

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**Figura 9:** Aceitação de sugestão de reformulação de PPP



**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**3** *Você acredita que seria adequado uma reformulação de PPP seguindo uma espécie de roteiro para isso?*

Dos 10 (dez) Diretores/Coordenadores que responderam ao questionário, todos 10 (dez) consideram que seria adequado uma reformulação de PPP seguindo uma espécie de roteiro para isso.

**Respostas obtidas pelos questionários recebidos pelos Pais/Responsáveis/Servidores/Conselho Escolar:**

**Parte 1: A construção, implementação e revisão do PPP**

**1.** *Você, em sua condição de pai/responsável ou servidor da escola, durante seu tempo participação nesta, já teve oportunidade de ler seu PPP?*

Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam ao questionário, todos 10 (dez) responderam que durante seu tempo participação nesta, não tiveram oportunidade de ler seu PPP.

2. *Caso conheça o PPP, qual a importância deste documento para a escola e para os estudantes e suas famílias, seus professores e professoras e também para quem dirige/organiza a escola?*

Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam, todos 10 (dez) não tiveram oportunidade de ler o PPP.

3. *Você tem algum conhecimento acerca da implementação do PPP da sua escola?*

Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam, todos 10 (dez) não tem algum conhecimento acerca da implementação do PPP da sua escola.

4. *Você participou em algum momento da elaboração/revisão do PPP?*

Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam, todos 10 (dez) não participou em algum momento da elaboração/revisão do PPP.

5. *Você gostaria de participar da construção do PPP da sua escola? Aceitaria participar de uma revisão deste documento?*

Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam, todos 10 (dez) gostariam de participar da construção do PPP da sua escola e todos 10 (dez) aceitariam participar de uma revisão do documento.

6. *Você considera que o PPP tem sido colocado em prática? Como?*

Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam, todos 10 (dez) respondem não saber se o PPP tem sido colocado em prática.

## **Parte 2: O processo ensino-aprendizagem e o PPP**

1 Você considera que uma reformulação do PPP pode trazer melhorias ao nível de desenvolvimento de ensino na escola?

Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam, todos 10 (dez) respondem não saber se o PPP pode trazer melhorias ao nível de desenvolvimento de ensino na escola.

### **Parte 3: Sobre a possibilidade de reformular o PPP**

1 A partir da sugestão de um passo a passo para tal tarefa, você aceitaria participar da construção, implementação e revisão do PPP?

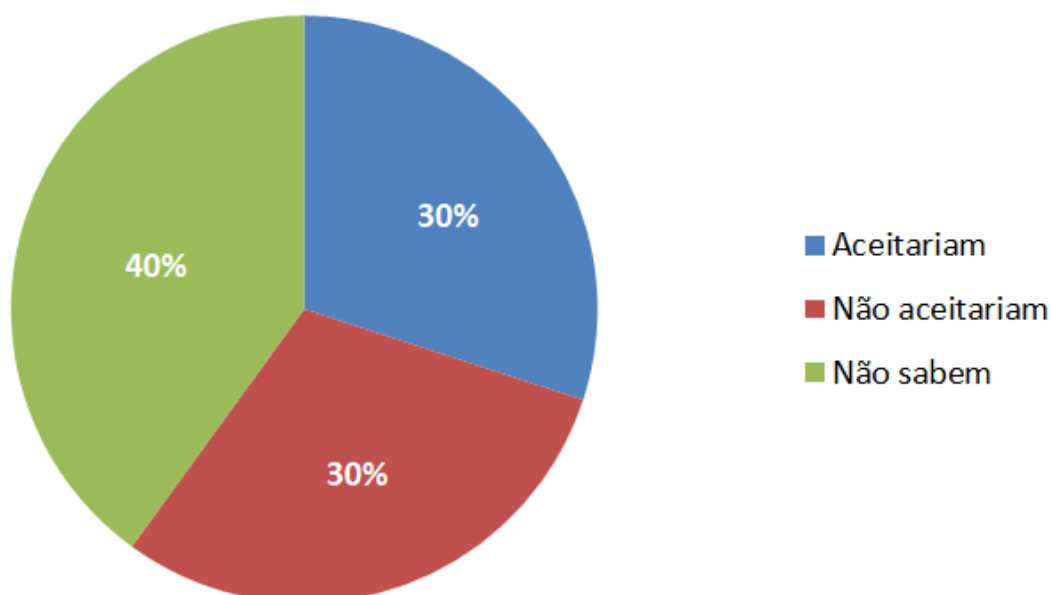
Dos 10 (dez) pais/responsáveis/servidores/conselho escolar que responderam ao questionário, 03 (três) aceitaria participar da construção, implementação e revisão do PPP elaboração de um novo PPP, 03 (três) não aceitariam e seria proveitoso e 04 (quatro) disseram não saber.

**Tabela 9:** Aceitaria participar da construção, implementação e revisão do PPP

<b>Respostas obtidas</b>	<b>Aceitariam</b>	<b>Não aceitariam</b>	<b>Não sabem</b>
10	03	03	04

**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

**Tabela 10:** Aceitariam participar da construção, implementação e revisão do PPP



**Fonte:** Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

Partindo da análise dos resultados temos o reconhecimento de que o PPP se traduz na possibilidade de construção de uma proposta emancipatória de Educação mais próxima da realidade vivenciada pela comunidade onde a escola está inserida.

Resgatando o que já foi discutido no Capítulo II com o amparo de Gadotti, o documento PPP em si, objeto desta dissertação, pressupõe-se que possamos pensar na resolução dos problemas do presente.

As práticas contidas nos projetos seguem a influência das teorias e, assim, a única forma de identificar tais execuções é mediante a participação global dos sujeitos da escola: eis os motivos da maioria dos profissionais pesquisados terem trazido ao debate a necessidade de uma participação maior e com todos os segmentos da escola.

Sobre o quesito Definições e características: Embora 20(vinte) professores pesquisados relatarem terem participado do PPP, observamos tratar-se de um contingente pequeno, levando em consideração o tamanho das escolas e o número total de docentes das referidas escolas, e, mais ainda, ao olhar ao universo amostral. Depreende-se disto que, estatisticamente, o alcance aos docentes a fim de que pudéssemos ouvir suas opiniões e colocações, foi pouco, desejou-se a princípio, atingir a totalidade da amostra. Esta pouca adesão leva a questionar o por que do não engajamento para com a pesquisa, e, ainda a partir das respostas, traduzir, com pesar, que a parcela que não participou não considera a importância que o PPP tem dentro de sua escola. Somada à baixa adesão, temos que, dos poucos que responderam os questionários enviados, poucos participaram da construção dos PPPs, instrumento que imprescindivelmente deve ser construído de forma dinâmica e participativa. Dados quantitativos e qualitativos mostram que, infelizmente, os PPPs não estão efetivamente inseridos nos contextos escolares, escoando para pouca participação a respeito do currículo, maneiras de avaliar, inserção, condução da filosofia da escola, dentre inúmeras questões importantes.

É muito difícil que uma escola seja centralizada em seus princípios educacionais se a mesma não contempla participação de sua comunidade, o que inicia a partir da elaboração coletiva do PPP, com envolvimento da gestão, docentes, discentes e comunidade local, o que leva benefícios que nascem da educação, como sociais, econômicos e mesmo a cidadania em si a todos, a partir da qualidade no ensino-aprendizagem.

Respostas mostraram mesmo que alguns ao menos sabem de quanto em quanto tempo o documento é avaliado. Contudo, relataram falta de tempo para reuniões. Sobre este fator, soma-se que no atual contexto da educação pública brasileira, nossos professores encontram-se desmotivados, sobrecarregados e ansiosos, seja pela falta de infraestrutura escolar, salários defasados, déficit de profissionais, somados ainda ao período de retorno das aulas presenciais em função da pandemia de COVID-19, os professores continuam a tarefa, cumprindo seu ofício que, na maioria é estar dentro da sala de aula transmitindo conhecimento. Ao cumprir o que regem as leis da educação, como BNCC e LDB, atuam como profissionais de educação; mas as tarefas de um professor são maiores: nas escolas públicas é comum que atuem também como monitores, psicólogos, merendeiros, porteiros, assistentes sociais, faxineiros e assim por diante. Esta realidade nos leva a pensar que tempo é um artigo escasso e caro para professores, o que pode justificar a falta de adesão e cuidado à manutenção de seus PPPs, embora, nunca desmerecendo a necessidade do cultivo destes documentos, desde sua criação até sua manutenção, revisão e, se necessário, reformulação.

Sobre o quesito processo ensino-aprendizagem: A construção do PPP leva tempo, é um processo que alinha o andamento do ensino contextualizado, no sentido de que, como temos enfatizado durante todo este trabalho, demanda envolvimento e participação. Vai além do cumprir leis, sendo um processo que não pode ser engessado, uma vez que cada escola é viva, e portanto, cresce e muda constantemente. Em alguns casos, são eleitos Diretores pessoas que não possuem conhecimento em gestão, o que acaba dificultando o processo, tanto no tocante à gestão administrativo-financeira quanto sobre o poder de mobilização e aproximação de sua comunidade, a fim de que saibam o que estão fazendo, saibam onde querem chegar e acreditem que um PPP tem o poder de alavancar a qualidade de vida de todos os envolvidos, saindo do eixo engessado professor-aluno e compreendendo a função social do PPP, que, quando bem elaborado e cumprido, acompanhado, resulta a curto, médio e longo prazo em melhores perspectivas socioeconômicas a todos participantes de seu contexto. Infelizmente, esta percepção não é passada como deveria, e o correr do tempo, sem planejamento, acaba não trazendo o retorno esperado.

Trazemos aqui uma alusão ao Ideb, que, segundo o MEC, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Teoricamente, o Ideb funcionaria como indicador nacional que possibilitasse o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, sendo calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Porém, nem sempre as teorias são condizentes à prática. Programas governamentais traçaram a meta de tornar o Brasil um país “educacionalmente desenvolvido”, o que viria a acontecer - segundo o governo - se todos os municípios alcançassem nota 6 (seis) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, quando o desempenho médio dos alunos do 5º ano fundamental em português e matemática, associado à taxa de aprovação escolar, chegasse à nota mínima 6 (seis), em uma escala de 1(um) a 10(dez). Talvez o Ideb seja uma ilusão bem arquitetada. Entre tantos, citamos dois: como colocar total crédito ao Ideb sem questionar seu método de aferição? e estabelecer 6 como a nota ideal a se alcançar. São pesos e medidas diferentes, e por isso, grandezas diferentes impossíveis de serem somadas. Resultados ainda podem ser afetados pela “promoção automática”, ou seja, não reprovando alunos e também a também, a possibilidade dos considerados maus alunos evadirem a escola, diminuindo assim as taxas de reprovação. Partindo da crença arraigada que “aprovar é bom”, os números, neste caso, não traduzem a realidade em muitas escolas. Muitos “aprovados” continuam na escola, recebendo conteúdo de acordo com o ano em que se encontram, conforme orienta a BNCC, porém, sem conhecimento prévio para isso. Terão os professores ânimo para debater sobre filosofia da escola enquanto lidam com alunos, dentro de uma mesma sala de aula, com diferença de até 5 anos de idade e sem disciplina ou motivação alguma? Ou para debater e formular regras de avaliação e currículo para alunos que sequer tem a base inicial para compreensão do conteúdo?

Isso nos leva de volta ao engajamento na construção do PPP, nos mostrando como este documento é grande e poderoso, pois aponta caminhos para a qualidade, quando construído e movido pelas vozes que conduzem a escola, observando a qualidade da educação que se vivencia.



Sobre o quesito reformulação: Muito embora o PPP se constituir em um importante documento das escolas das redes, e visibilizem uma versão democrática da educação, quando evocados na dinâmica da sociedade e dos conhecimentos necessários podendo resultar em melhores condições de vida em sociedade, no contexto da nova gestão pública estão sendo substituídos por planos de metas, com vistas a melhoria dos resultados, em avaliações de larga escala (Ideb). Nesse sentido o resgate dos PPPs pelas escolas poderia contrariar a ordem mercadológica que, muitos governos municipais e estaduais vêm adotando, auxiliando-os na devolução de uma marca mais humana e racional quando não propõe as metas antes do diagnóstico da realidade social que dá a base para a medição da aprendizagem.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

A CAPES (BRASIL, 2013), descreve como produto educacional “Uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição etc.”. Em uma perspectiva mais aprofundada, Batalha (2019) elucida que o artefato educacional, emergente de um estudo em nível de mestrado profissional e confeccionado por meio de metodologias e técnicas apropriadas, pode manifestar-se em diversas formas, incluindo programas midiáticos, edições acadêmicas, composições musicais, apresentações concertantes, relatórios conclusivos de investigações, softwares, análises de estudos de caso, documentos técnicos obedecendo normativas de confidencialidade, manuais técnicos operacionais, protocolos de experimentação ou de implementação em serviços, propostas de intervenções em práticas clínicas ou relevantes serviços, projetos voltados para aplicação ou conformidade tecnológica, bem como protótipos orientados para inovação ou produção de ferramentas e dispositivos.

O instrumento educacional em questão objetiva propor uma sequência de passos para orientar a formulação, execução e avaliação do PPP, orientando-se acerca de seus estágios constitutivos alicerçados no modelo ADDIE que, historicamente, tem sido adotado como um paradigma para o delineamento e gerenciamento de iniciativas pedagógicas.

Baseando-se no entendimento de que o PPP deveria refletir e orientar a prática pedagógica da instituição de ensino, expressando suas intencionalidades, objetivos e compromissos com a formação dos estudantes e com a transformação social, o documento é a materialização da proposta educativa da escola, sendo essencial para sua organização, planejamento e avaliação.

Neste contexto, com a intenção de apoiar o trabalho de planejamento, desenvolvimento e concretização do PPP na escola, buscando inovações em práticas de administração educacional, incorporou-se no desenho do Produto Educacional as premissas do design instrucional e do método ADDIE.

Destaca-se que a abordagem não se configura como um manual determinístico com diretrizes inflexíveis para a excelência em gestão pedagógica, mas representa uma via factível para coadjuvar práticas que visem à relevância no processo educativo abrangendo a coletividade escolar.

## 5.1 Desenvolvimento do Produto Educacional

É importante ressaltar que esse produto, gerado da dissertação, deve ser, nas palavras de Moreira e Nardi:

[...] algo identificável e independente da dissertação”. Os autores alegam que, apesar da dissertação ser sobre o produto, ele deve ter “identidade própria” e deve ser disponibilizado na página do programa, para que possa ser analisado e utilizado pelos professores, visando sempre à melhoria na educação básica. O mapa adaptado é um quadro de atividades detalhado onde cada atividade é delimitada por meio do preenchimento de formulários padronizados para cada tipo de atividade [...]. (MOREIRA, NARDI, p.04, 2009)

Outro aspecto importante que deve ser observado é se cada atividade e avaliação serão apresentadas de maneira clara aos professores, gestores e envolvidos na construção do PPP. Para tal, analisamos muito bem o enunciado dessas atividades. Ainda, é necessário que cada atividade apresente uma matriz de correção para que os sujeitos entendam os critérios que foram definidos.

Para melhor entendimento deste parágrafo, temos uma breve comparação do Colégio Municipal Pelotense, a maior escola de Pelotas, tanto em número de alunos quanto em estrutura física, para fins de confrontá-lo com algumas das outras escolas participantes da pesquisa. É notória a discrepância não só a níveis de infraestrutura, que embora não sejam o elemento de debate neste caso, mas que por sua vez podem ser parâmetros para reparar a carência de substância em termos de organização e eficiência deste documento como norteador da política, conduta e bom andamento da instituição escolar quanto a várias esferas do cotidiano escolar, da estrutura física ao não menos importante, e objeto deste estudo, bom andamento da escola como um organismo vivo em constante e necessário aprimoramento.

A formulação do produto foi pensada com os passos da metodologia ADDIE, pois partilha da mesma perspectiva exigida pela construção de um projeto político pedagógico, ou seja, é constituído de grandes etapas, onde é possível analisar o contexto, projetar a solução, desenvolvendo-a e posteriormente implementando-a e avaliando-a.

O produto educacional criado neste estudo, publicado a partir desta dissertação teve o objetivo de ser colocado à disposição das redes de educação, o referido produto cumpriu um dos objetivos específicos do trabalho que foi a proposição de um planejamento que pudesse auxiliar a escola a se diagnosticar, se pensar e navegar

nas conquistas e dificuldades, se revisitando em todos os momentos que desejar ou for provocada.

A proposta do método elencado no item 5.2 desta dissertação, é uma consequência da necessidade do planejamento identificada nos questionários respondidos pelos sujeitos das escolas pesquisadas.

O caminho percorrido pelo método Addie poderá dar conta da necessidade que o contexto da pesquisa indicou, uma vez que traz as etapas e critérios para sua execução.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As observações feitas a partir das respostas obtidas pelos questionários aplicados em muito somaram ao entendimento de ações espontâneas vindas das respostas. Refletiu-se sobre estas no sentido de aprender tanto quanto foi possível o que estava acontecendo, e este 'olhar' possibilitou a significação de confirmar ou não as interpretações que emergiram das entrevistas e questionários.

As respostas, vindas da realidade de cada escola, trouxeram cenários diferentes: em alguns sentidos, interesse e participação expressivos, enquanto outros mostram mesmo agastamento e abatimento quanto à construção, formulação e revisão dos PPPs. Dificuldades de trabalho em equipe, falta de tempo e mesmo desconhecimento em relação ao que vem ser um PPP levam a crer que a proposta deste trabalho, que é a construção de um produto educacional em forma de guia com etapas indicativas para a construção, implementação e reformulação de PPP quando necessário, e, invariavelmente, tratando-se a escola de um organismo vivo, em algum momento sempre será necessária terá grande utilidade à comunidade docente, contribuindo à educação como um todo.

A avaliação sob olhar crítico dos PPPs mostra unanimemente a necessidade de se descortinar realidades escolares, pede o esclarecimento e entendimento sobre o porquê da existência de entraves, mudanças necessárias e, obviamente, busca por alternativas, sendo uma delas o produto educacional proposto. Neste viés, o produto educacional proposto pretende trazer em si a proposta propriamente dita de um passo a passo para construção do PPP, ainda sobre um formato de integração das várias porém, com tanto em comum, esferas da comunidade escolar e ainda, planejamento administrativo quando da concepção, prática e revisão do PPP de cada escola.

Relembramos aqui o problema da pesquisa que desejava elucidar de que forma seria possível auxiliar nas dificuldades em construir, implementar e revisar o PPP das escolas da rede. O estudo trouxe algumas dificuldades importantes sobre os passos do PPP, ou seja, como foi construído esse importante documento, como foi possível implementá-lo, quais foram os atores, quais as principais críticas e visões dos atores e, a partir da forma como foi construído seria possível avançar para as próximas etapas?

Além das questões levantadas anteriormente, outras nos puseram a pensar, pois, se um documento é realizado às pressas na escola e apenas pela equipe diretiva, para cumprir com sua elaboração somente, como é possível implementá-lo?, e por conseguinte, revisá-lo?, logo percebemos que é preciso tempo, espaço e envolvimento da representatividade de todos os sujeitos da comunidade escolar, nesta importante tarefa. Muitos dos questionamentos mencionados, advindos das respostas ao instrumento de coleta de dados, não foram explorados além dos objetivos elencados inicialmente, mesmo assim, obtivemos a resposta para o problema do estudo e esta resposta confirma a hipótese inicial de que uma das formas para auxiliar a escola nas suas dificuldades para elaboração, implementação e revisão do projeto político pedagógico poderá ser a ferramenta do design instrucional no método ADDIE.

Os resultados da pesquisa ainda nos levam a associar as ideias advindas das respostas dos questionários sob ótica global, apreciando o PPP como um dos elementos constituintes do todo escolar, incluindo seus aspectos organizacionais, políticos e sociais. Como em toda organização social, sempre haverá incompatibilidades e desacordos, o que nos confirma que o acompanhamento das aplicações dos PPPs é uma forma de avaliar resultados da própria organização do trabalho pedagógico, em constante busca de aprimoramento e excelência.

Estes resultados confirmam ainda a necessidade de um planejamento de caráter cuidadoso e encadeado para a construção de um PPP, confirmando nossa hipótese de que a construção deste documento, se feita sem critérios, seguindo apenas o que se apresenta no decorrer dos dias, ou apenas como uma mera formalidade, não se faz apropriada, sendo necessária uma abordagem sistêmica, ponderando vários fatores que moldam a construção, implementação e, quando necessária, a revisão do PPP. Para tal, temos que o Método ADDIE se faz adequado, uma vez que contempla em si etapas onde pode-se encaixar organizadamente as

etapas necessárias, ao mesmo tempo em que durante seu decorrer, o próprio método aponta caminhos que até então mostram-se ocultos, esclarecendo e dirigindo um passo após o outro.

Mesmo a pesquisa tendo respondido o problema contido na mesma, o produto foi elaborado para auxiliar as escolas na sua proposta de construção, implementação e revisão do PPP, no entanto, diante das limitações temporais, não foi possível, neste trabalho, testá-lo.

Contudo, frente às observações obtidas ao longo da pesquisa, notando a necessidade de método de planejamento que efetivamente atue como eixo para a construção de um PPP, considera-se que o método ADDIE poderá ser um consistente auxiliar neste processo, uma vez que une a sequência ordenada de planejamento que pode ser aplicada dentro do contexto de cada escola como universo particular que esta vem a ser.

Com a aplicação deste método, as questões que envolvem o planejamento como contextos e situações de comunidade, relacionamento, finanças etc. mantêm-se respeitadas e adaptadas ao planejamento propriamente dito.

Um guia genérico e ao mesmo tempo adaptável a cada realidade foi a ferramenta criada para cumprir um dos objetivos específicos da pesquisa e contribuir com as redes na construção, implementação e revisão dos projetos políticos pedagógicos das redes que desejarem utilizá-los.

Mesmo não tendo sido implementado o produto educacional, entende-se que poderá ser uma abordagem e base para pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- ALTHUSSER, L. **Lenine e a filosofia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1970
- ÁLVAREZ, Juan M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002 (Coleção Inovação Pedagógica).
- AURÉLIO. **Mini dicionário Aurélio**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2000.
- Bardin L. **Ânalyse de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.
- BAFFI, M. A. T. **O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas**. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002.
- BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Análise sobre a Construção de Produtos Educacionais: um estudo de caso no PPGCITED**. Orientador: Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho. 2019. 135 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, [S. l.], 2019. Disponível em: [http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/mestrado/images/downloads/dissertacoes/Dissertacao\\_Final\\_Eliana\\_Batalha.pdf](http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/mestrado/images/downloads/dissertacoes/Dissertacao_Final_Eliana_Batalha.pdf). Acesso em: 1 dez. 2019.
- BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente exclusão social**. 2 ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.
- BRANCH, R. B. (2009). Instructional Design: The ADDIE Approach. In: **Proceedings of the Second Sussex Conference, 1977**, Volume 722 de Lecture Notes in Mathematics, Editora Springer Science & Business Media.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988
- BRASIL, **Ministério da Educação, (1997)**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. \_\_\_\_\_. (2000). Diretrizes Curriculares
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Avaliação e Planejamento**. Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- CAMPOS, Fernanda C. A., ROCHA, Ana Regina C. & CAMPOS, Gilda H. B. (1998). **Design instrucional e construtivismo: em busca de modelos para o desenvolvimento de software**. IV Congresso RIBIE, Brasília.

CANDAU, V.M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARMO, H. & Ferreira, M. **Metodologia da Investigação**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CHARLOT, BERNARD. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONED, II. (9 de Novembro de 1997). Fonte: ADUSP: <http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em 29 nov. 2022.

COUTINHO, C.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M.; VIEIRA, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**, XIII (2): 455-479.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DENSCOMBE, M. **The Good Research Guide for small-scale social research projects**. Open University press: Philadelphia, 1998.

DUARTE, Rosália. **Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, n.5, 2005. p. 11- 26.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: SENAC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

FILATRO, Andrea, PICONEZ, Stela C. B. Evolução dos sistemas para educação a distância. In: MACIEL, Cristiano (Organizador). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2012, págs. 59-90.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1995.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994

GASPARIN, José Luiz; PENETUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. PDE/2008. Disponível em:



<<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 07 abr. 2017.

GÓNGORA, Francisco Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Loyola. São Paulo, 1985.

HEIDRICH; R.; Medina, G.; Salce, F. A. P. Recomendações Ergonômicas para Interfaces: Design Instrucional para Alfabetização de Crianças com Necessidades Especiais. In: **XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2007.

HERRIDGE, G. (2015) **The Use of Traditional Instructional Systems Design Models for eLearning**. Disponível em: <<http://goo.gl/KJ8FQW>> Acesso em: 14 mar. 2021.

JONASSEN, David (1998). "**Designing constructivist learning environments**". In: **REIGELUTH, C. M. Instructional theories and models**. 2nd. ed. Mahwah, NJ: Laurence, Erlbaum.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em março de 2021

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988. Série Princípios.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Abel. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15, 1992.

MALHEIRO, João. **Projeto Político-Pedagógico: utopia ou realidade? Ensaio: avaliação de políticas públicas - Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 79-104, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a05.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2021.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARCONI E LAKATOS. **Técnica de coleta de dados**. Disponível em: <<https://www.coursehero.com/file/77520080/Tecnicas-de-coleta-de-dados-e-instrumentospdf/>> Acesso em 10 mar. 2021.

- MAUÁ JR., R. **Planejamento e Plano Escolar**: Um olhar prospectivo sobre a construção do cotidiano. 2003. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- MÈSZAROS, I. A educação para além do capital. In. MÈSZAROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo do século XXI. São Paulo: Bointempo, 2007.
- MONFREDINI, I. O Projeto Pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e a manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, p. 41-56, jul-dez, 2002.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática: Alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.
- NÉRICI, Imídeo G. **Lar, Escola e Educação**. São Paulo: Atlas, 1972.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>> >Acesso em 27.out.2021.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PEÑA VERA, T.; Morillo, J. (2007). La Complejidad de Análisis Documental. **Información, Cultura y Sociedad**, (16): 55-81.
- PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar**: na escola, da escola contra e a escola. In: **Congresso Nacional de Educação – Educere**, 8., 2008, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.
- QUIVY, R. & Campenhoudt, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.
- SALVADOR, Igor Brignol. **O olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiências em escolas públicas de Pelotas/RS à luz de seus respectivos Projetos**

**Pedagógicos.** Orientador: Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho. TCC (Especialização). Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, IFSul – CAVG. Pelotas, 2019.

SANT'ANNA, Flávia Maria *et al.* **Planejamento de Ensino e Avaliação.** 11.ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.) **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2001.p. 141-174.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais:** 2. ed. ver. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SAVIANI, Demeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 31.ed. Campinas/SP, 1999.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção memória da educação.

SHIROMA, E. O.; MORAES M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKINNER, B. F. Behaviorism and Logical Positivism de Laurence Smith. In \_\_\_\_\_ . **Questões Recentes na Análise Comportamental.** Campinas, SP: Papyrus, (1989), 1995c, pp. 145- 150.

\_\_\_\_\_. **Ciência e Comportamento Humano.** Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC, (1953), 1970.

\_\_\_\_\_. **O Comportamento Verbal.** São Paulo: Cultrix/ EDUSP, (1957), 1974.

\_\_\_\_\_. Can Psychology Be a Science of Mind? **American Psychologist,** v. 45, n. 11, 1990, pp. 1206-10.

SOUSA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico:** Novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001. p. 215- 237.

TAKADA, P. Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar. **Revista Nova Escola.** 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/planejar-objetivos427809.shtml>> Acesso em: 19 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7.ed. São Paulo, 2000  
VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. (orgs) **Dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VENÂNCIO, L. **O Projeto Político Pedagógico e a Educação Física Escolar no processo de construção coletiva**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). – Instituto de Biociências, Universidade estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

VICKERY, M. **Techniques of information retrieval**. London: Butterworths, 1970.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraíndo significados da base legal**. In. CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

WALLON, H. (1975). **Psicologia e Educação da Infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa, Editorial Estampa (Biblioteca de Ciências Pedagógicas).

## APÊNDICE I: Roteiro da entrevista a Coordenadores/Diretores

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Tecnologias da Educação, do IFSul - CAVG, a fim de coletar dados para análise sobre construção, implementação e revisão de Projetos Político Pedagógicos em escolas da rede pública municipal de educação de Pelotas/RS.

Os dados recolhidos **SÃO ANÔNIMOS** e destinam-se a esta investigação. Agradeço a sua colaboração, pois é indispensável para a investigação que me proponho realizar.

O Mestrando, Igor Brignol Salvador. Pelotas, Dezembro de 2021.

### ENTREVISTA DIRETOR/COORDENADOR

#### Parte 1: Definições e características associadas ao PPP

1. Há quantos anos você é Diretor/Coordenador da escola?

---

2. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico vigente?

---

---

3. O quão importante você considera o PPP para uma instituição de ensino?

---

---

4. O que você considera que seria interessante modificar no PPP da sua escola para que este tivesse maior eficiência?

---

---

#### Parte 2: O processo ensino-aprendizagem e o PPP

1. O planejamento de ensino da sua escola conta com a participação de membros da comunidade escolar?

---

---

2. Em algum momento você e seus colegas reuniram-se a fim de estudar sobre legislações brasileiras educacionais como LDB, BNCC e semelhantes?

---

---

3. Você considera que a legislação educacional em vigor é possível de cumprir no contexto de sua comunidade escolar? Porquê?

---

---

### **Parte 3: A construção do PPP**

1. De que forma ocorreu a construção do PPP na sua escola?

---

---

2. Formam usadas estratégias/métodos? Se sua resposta é sim, quais forma?

---

---

3. Na sua opinião, como ocorreu a participação dos docentes na construção do PPP?

---

---

4. Que outros sujeitos participaram da construção do PPP?

---

---

5. Você considera que o PPP tem sido colocado em prática? Como?

---

---

6. Que potencialidades você identifica na relação do PPP com o trabalho docente?

---

---

7. Que fragilidades você identifica na relação do PPP com o trabalho docente?

---

---

#### **Parte 4: Sobre a possibilidade de reformular o PPP**

1. Você considera que seria proveitoso à escola a elaboração de um novo PPP?  
Porquê?

---

---

2. Na sua opinião, seus colegas teriam boa aceitação quanto à sugestão de uma reformulação de PPP?

---

---

3. Você acredita que seria adequado uma reformulação de PPP seguindo uma espécie de roteiro para isso?

---

---

**O questionário chegou ao fim.  
Muito obrigado por sua valiosa contribuição!  
Igor Brignol Salvado**

## **APÊNDICE II: Roteiro da entrevista a representante do Corpo Docente**

### **QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Tecnologias da Educação, do IFSul - CAVG, a fim de coletar dados para análise sobre construção, implementação e revisão de Projetos Político Pedagógicos em escolas da rede pública municipal de educação de Pelotas/RS.

Os dados recolhidos **SÃO ANÔNIMOS** e destinam-se a esta investigação. Agradeço a sua colaboração, pois é indispensável para a investigação que me proponho realizar.

O Mestrando, Igor Brignol Salvador. Pelotas, Dezembro de 2021.

### **ENTREVISTA A REPRESENTANTE DO CORPO DOCENTE**

#### **Parte 1: Definições e características associadas ao PPP**

1. Há quantos anos você leciona na escola?

---

2. Como professor, você participou da elaboração do PPP?

---

---

3. Se sim, quais foram as dificuldades encontradas sobre a elaboração, implementação e revisão deste PPP?

---

---

---



**Parte 2: O processo ensino-aprendizagem e o PPP**

1. Você considera que uma reformulação do PPP pode trazer melhorias ao nível de desenvolvimento de ensino por parte dos professores?

---

---

---

**Parte 3: A construção do PPP**

1 . De que forma ocorreu a construção do PPP na sua escola?

---

---

---

2. Formam usadas estratégias/métodos? Se sua resposta é sim, quais forma?

---

---

---

3. Na sua opinião, como ocorreu a participação dos docentes na construção do PPP?

---

---

---

4. Quais os itens dentro do PPP você considera mais importante quanto à otimização de sua atividade docente e para o processo de ensino-aprendizagem??

---

---

---

5. Você considera que o PPP tem sido colocado em prática? Como?

---

---

---

6. Que potencialidades você identifica na relação do PPP com o trabalho docente?

---

---

---

7. Que fragilidades você identifica na relação do PPP com o trabalho docente?

---

---

---

#### **Parte 4: Sobre a possibilidade de reformular o PPP**

1. De quanto em quanto tempo o PPP é revisado?

---

---

---

2. Você acredita que seria adequado uma reformulação de PPP seguindo uma espécie de roteiro para isso?

---

---

---

**O questionário chegou ao fim. Muito obrigado por sua valiosa  
contribuição!**

Igor Brignol Salvador

## APÊNDICE III: Roteiro da Entrevista Semiestruturada

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Tecnologias da Educação, do IFSul - CAVG, a fim de coletar dados para análise sobre construção, implementação e revisão de Projetos Político Pedagógicos em escolas da rede pública municipal de educação de Pelotas/RS.

Os dados recolhidos **SÃO ANÔNIMOS** e destinam-se a esta investigação. Agradeço a sua colaboração, pois é indispensável para a investigação que me proponho realizar.

O Mestrando, Igor Brignol Salvador. Pelotas, Dezembro de 2021.

### ROTEIRO DA ENTREVISTA A PAIS/RESPONSÁVEIS E SERVIDORES

#### Parte 1: A construção, implementação e revisão do PPP

1. Você, em sua condição de pai/responsável ou servidor da escola, durante seu tempo participação nesta, já teve oportunidade de ler seu PPP?

---

---

2. Caso conheça o PPP, qual a importância deste documento para a escola e para os estudantes e suas famílias, seus professores e professoras e também para quem dirige/organiza a escola?

---

---

3. Você tem algum conhecimento acerca da implementação do PPP da sua escola?

---

4. Você participou em algum momento da elaboração/revisão do PPP?

---

---

---

---

5. Você gostaria de participar da construção do PPP da sua escola? Aceitaria participar de uma revisão deste documento?

---

---

---

6. Você considera que o PPP tem sido colocado em prática? Como?

**Parte 2: O processo ensino-aprendizagem e o PPP**

1. Você considera que uma reformulação do PPP pode trazer melhorias ao nível de desenvolvimento de ensino na escola?

**Parte 3: Sobre a possibilidade de reformular o PPP**

1. A partir da sugestão de um passo a passo para tal tarefa, você aceitaria participar da construção, implementação e revisão do PPP?

**O questionário chegou ao fim. Muito obrigado por sua valiosa  
contribuição!**

Igor Brignol Salvador

## **APÊNDICE IV: Produto Educacional**



---

# Guia para elaboração de Projeto Político Pedagógico

PRODUTO EDUCACIONAL

Este material é parte integrante e fruto da Dissertação intitulada "Os Projetos Político Pedagógicos - Elaboração, Implementação, Revisão e a proposta de uma ferramenta de apoio através do Design Instrucional - Um estudo na Rede Municipal de Pelotas/RS"



# Guia para elaboração de. Projeto Político Pedagógico

## Produto Educacional

### **Autores:**

Igor Brignol Salvador

Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarete Hirdes Antunes



# Apresentação

## Sobre a proposta

A palavra "guia" nos remete à ideia de um manual. E, invariavelmente, manuais levam a ideia de um "como fazer". Talvez o vocábulo que intitula este material não carregue em si sua intenção integral, confundindo-se a uma espécie de modelo engessado a ser entregue a possíveis interessados em desenvolver Projetos Político Pedagógicos às suas instituições, de forma prática.

Entretanto... talvez não seja exatamente isto o teor deste material... Convidamos a explorá-lo, conhecendo um pouco do fruto de nossa pesquisa.

Aqui, apresentamos ideias que apontam alguns caminhos metódicos passíveis de ajuda na construção e desenvolvimento de Projetos Político Pedagógicos construídos de maneira colaborativo, incluindo toda a comunidade no processo de sua criação.

Visando concretizar o que apregoa um "bom" PPP, buscamos abarcar sobre definição de missão; público; levantamento de dados sobre aprendizagem; relacionamento com a comunidade escolar; recursos; diretrizes pedagógicas, que envolvem: concepção metodológica, avaliação e currículo e plano de ação, que é o desdobramento do PPP, entre outros apaixonantes assuntos que desafiam gestores escolares.

Nas próximas páginas, sugerimos sobre como conceber um PPP baseado nesses princípios.

Desejo a você um excelente momento de planejamento!

# ANÁLISE

Por que analisar?

Esta primeira fase, como o próprio nome diz, analisa o cenário da instituição de ensino, reconhecendo adversidades de performance, que poderão, se observada necessidade, desde já serem reconstruídas, sejam ou não através de capacitações.

A seguir:

- Reunião com a comunidade escolar (inclusive pais e funcionários), com leitura e discussão do atual PPP da escola;
- Roda de conversa sobre adversidades, satisfações e insatisfações a respeito do que apregoa o atual PPP;
- Levantamento das circunstâncias através das quais surgem as insatisfações;
- Debater o que pode ser mudado, como e por quem;
- Estruturação de passos para as próximas reuniões e continuação dos Debates.

# PROJETO

Nesta segunda etapa, os propósitos de aprendizagem serão identificados, junto aos conteúdos, com planejamento coerente.

- Debate sobre propósitos da escola como organismo vivo que é, com apresenta-

ção de cronograma de reuniões entre a comunidade escolar;

- Propositura de temáticas que se encaixem às performances almeçadas, em

reuniões subsequentes, trazer novas temáticas dentro de suas realidades;

- Exigências para a aprendizagem;

- Como colocar em prática os propósitos do PPP frente à comunidade escolar.

## DESENVOLVIMENTO

Nesta etapa, acontece a identificação de alguns elementos, como as técnicas de educação, as didáticas a serem aplicadas, métodos a utilizar, tecnologias, procedimentos avaliativos, a capacitação dos professores que desenvolveram as atividades, as conclusões e o estudo das conexões com tudo aquilo que foi contemplado nas etapas já realizadas.

Apontamos nesta fase a identificação de técnicas utilizadas na educação, didáticas presentes e futuras, métodos a utilizar, procedimentos

avaliativos presentes e futuros, conclusão e estudo, conectando o que já foi contemplado nas etapas anteriores.

## DEBATA NESTA FASE:

- As especificações técnicas pedagógicas utilizadas e a utilizar;
- A opção entre as didáticas a serem aplicadas;
- Analise as ferramentas existentes;
- Planeje programas de capacitação;
- Distribuição de tarefas

## IMPLEMENTAÇÃO

Esta fase é quando a formulação do seu PPP realmente acontece!!!

A capacitação efetivamente acontece.

- Torna-se necessário que todas as ferramentas responsáveis pela estruturação sejam abastecidas.
- Além da capacitação, o alicerce físico e administrativo imposto pelo programa pedagógico precisa ser apresentado.
- Aqui cabe ao coordenador encarregado entender como encaixar todos

estes recursos às determinações do delineamento do PPP, garantindo clareza das tarefas e realização das metas.

## AVALIAÇÃO

- Avaliação é a última etapa, que está sempre presente em todo e qualquer processo educacional.
- Na avaliação todas as fases anteriores são estudadas de modo a explicar a efetividade do que foi planejado.
- As avaliações podem se dar através de reuniões presenciais, possibilitando explorar a conformidade do PPP à legislação, dos mecanismos didáticos e do nível do que está sendo oferecido à comunidade escolar.
- Através da avaliação podem ser consertados equívocos ou deliberados caminhos inovadores que melhor se adaptem aos intuitos de aprendizagem.
- A avaliação possibilita que se dê continuidade aos procedimentos de ensino ou capacitação.

Durante todo desenvolvimento deste passo-a-passo para construção e implementação do PPP da sua escola, atende sempre, leia em

conjunto, debatam e utilize-se sempre da BNCC, LDB, Constituição Federal

com ênfase em seus artigos 205 a 206. Atente também à Constituição Estadual do seu estado da federação e busque tantas leis lhe parecerem pertinentes!