

## **Escola, intervenção, planejamento: entre ação e intenção, entre o proclamado e o feito - uma crise de teoria/práxis**

Arlene Borges da Cunha<sup>1</sup>  
Márcia de Freitas Vieira<sup>2</sup>

### **Introdução**

Após estudos sobre projeto-intervenção e pesquisa-ação, cujo marco teórico se define a partir dos trabalhos de Lewin (1946) até os mais recentes (BARBIER, 2002; MORIN, 2004) este artigo busca compreender/analisar o nível de eficácia dos resultados de intervenção pedagógica empreendida em escola pública, os quais remetem à necessidade de melhor investigar o que diz respeito ao planejamento escolar, quando apresentado como problema pedagógico, em razão de sua prática insuficientemente teórico-reflexiva, realizada sem o conteúdo do coletivo e sem um nível de conscientização política satisfatória.

Sem aqui nos determos numa trajetória epistemológica bem vasta sobre o assunto (salvo destaque para THIOLENT, 2005) observa-se que, na escola, a intervenção coloca-se como fundamento para o desenvolvimento da pesquisa - via de dupla ação - na medida em que sua atuação tem caráter investigativo e, ao mesmo tempo inserindo-se no que lhe é substancial.

A partir destas primeiras considerações, tem-se o objetivo também de avaliar aspectos quantitativos e qualitativos dos resultados de intervenção pedagógica desenvolvida em escola da Educação Básica da Rede Pública Estadual de MG, refletindo sobre suas repercussões – com destaque para alguns resultados contundentes – para os quais se desenvolvem breves análises, que compõem este trabalho.

Este tem como suporte teórico-metodológico uma revisão da literatura do que constitui o planejamento escolar - como procedimento de organização do processo pedagógico – analisando de que modo e em que medida os resultados alcançados (não) se enquadram na perspectiva de uma educação transformadora, cuja práxis deve ser revisitada, haja vista à necessária coesão entre o proclamado e o feito, entre ação e intenção.

Ao primeiro item, sustentado por breve diagnóstico da Escola-alvo do Projeto de Intervenção, segue-se relato do que foi implementado naquela Unidade Estadual de Ensino. E a segunda parte diz respeito ao aprofundamento teórico da situação problematizada: a

insuficiência do planejamento escolar coletivo, seguida de proposição que sustentará teoricamente a temática deste artigo: a crise pedagógica entre teoria e práxis.

Aos recursos metodológicos citados, faz-se em seguida a análise da Intervenção Pedagógica, pela qual se interpretam, à luz de algumas categorias filosóficas, os resultados obtidos (alguns deles tão díspares).

No item seguinte, as informações obtidas nos procedimentos metodológicos são interpretadas pelo desdobramento em categorias de análise específicas e depoimentos de professores (vividos no decurso da Intervenção).

### **Intervir no planejamento escolar**

Com 829 alunos matriculados em três turnos, cursando os ensinos fundamental e médio, a Escola Estadual Prof. “Francisco Brant”, em Belo Horizonte, Minas Gerais, é tida como escola “*corredor de passagem*” para a periferia da Região Noroeste da Capital Mineira, atendendo jovens em situação de risco social (a sua maioria oriunda de vilas e favelas próximas).

Mas a qualidade de ensino de que usufrui o seu alunado é questionada, na medida em que os resultados das avaliações internas e externas indicam, ao longo do tempo, níveis de proficiência insatisfatórios.

A que atribuir o baixo rendimento dos alunos se as condições de trabalho são razoáveis, se a equipe pedagógica é habilitada, se os recursos materiais são plausíveis? Para responder a tais questionamentos, estabelece-se na Escola uma fase exploratória dos desafios pedagógicos, tendo como diagnóstico os últimos resultados: ineficazes, aquém do esperado, pois que não cumpriram metas definidas pelo Sistema Estadual de Educação.

Após algumas discussões com a comunidade escolar, conclui-se por uma intervenção no fazer pedagógico, tendo como fio condutor a insuficiência do planejamento escolar, de forma participativa, como questão-geradora.

A escolha deste tema resulta de observações em torno de um planejamento praticado acriticamente, de maneira isolada, pela equipe pedagógica, o que se torna efetivamente um problema, pois não se detecta uma coerência entre a pedagogia preconizada pela Escola (a que visa a um projeto de redemocratização do ensino público) e os procedimentos de ensino (escolhidos aleatoriamente, sem direcionamento político-pedagógico que os relacionem com aquela escolha).

Mas, para implementar a intervenção, realiza-se a princípio uma estratégia: convocações de assembleias da comunidade como um todo, realizadas com o intuito de uma escuta entre seus segmentos, sinalizando para um trabalho coletivo, o que, inicialmente, ressoa pouco entre os docentes/especialistas.

O apelo para uma nova experiência pedagógica (uma intervenção, uma pesquisa) até porque inédita na Escola, é, contudo, a medida adequada para se avaliar o quão difícil é mudar antigas posturas. A complexidade da Escola, seus entraves (principalmente os que se localizam no processo ensino-aprendizagem, como a questão da insuficiência do planejamento coletivo, objeto da intervenção) remetem, portanto, não só ao que representa como desafio a sua realidade social (educar jovens e adolescentes egressos de espaços tidos como de vulnerabilidade social), mas ao despreparo pedagógico com que nos apresentamos para educá-los.

Quando se fala em planejamento no âmbito escolar, muitas vezes se pensa em preencher formulários, bastando copiar planos anteriores; seguir índices de livros didáticos e outros afins, o que significa uma prática mecânica, sem direcionamentos teórico-filosóficos (LUCKESI, 1994). E o que torna mais agravante é que esta prática se faz isoladamente, sem um trabalho coeso entre docentes/especialistas, tendo em vista um objetivo único: que tipo de educação a escola oferece a seu aluno? O que responde à essência do Projeto Político-pedagógico existente na Escola.

Desta maneira, a metodologia orientadora de um planejamento escolar muitas vezes não “funciona”, pois não pressupõe a dinâmica social em que está inserida a escola, não tem foco nos sujeitos que o realizam ou então é imposto, o que significa que “esse planejamento tem caráter normativo, resultando num plano muitas vezes considerado como uma peça burocrática, utilizada para formalizar e legitimar ações [...]” (LUCK, 2000, p. 2).

Por conseguinte, os fins educacionais não podem ser ditados pela prática em si, mas o que os estabelece é a “consciência filosófica” sobre a educação, exercida em uma determinada sociedade (SAVIANI, 1993). Para tanto, interessa à escola um projeto político-pedagógico pelo qual seus agentes se comprometam com uma educação no sentido de mudanças sociais, garantindo não só o acesso ao ensino, mas efetiva aprendizagem, de qualidade (CARVALHO, 2002).

Mas como conseguir êxito se o planejamento escolar não é compreendido pelo sujeito, ou seja, não assume caráter filosófico; não é político, pois que sem direcionamento para sua ação?

Desta forma, é necessário avançar no sentido de um entendimento crítico e construtivo do que significa o planejamento escolar, compreendendo o movimento do conceito de planejar, de maneira contextualizada e, simultaneamente, indicando alguns caminhos para uma nova prática.

### **Planejamento escolar – uma didática consciente**

A inobservância de um planejamento coletivo e consciente da comunidade escolar torna-se uma situação problematizada, não só de natureza pedagógica, mas também epistemológica, na medida em que grande parte dos profissionais que nela atuam carece de fundamentação teórico-filosófica que dê sentido à sua práxis.

Vale a advertência de Rodrigues (1985) em que pesem as atuais condições em que se dá a docência, de que se torna necessária uma atividade intelectual do educador (comprometida com os segmentos sociais) na direção de um entendimento da experiência histórica do dia a dia.

Se a prática conduz os docentes ao isolamento pedagógico, que, estranhamente a caracteriza, e presa ao seu conceito, pela valorização que lhe é dada pela sociedade cindida entre trabalho material e trabalho intelectual, o que se observa no âmbito da educação é a carência da teoria que debilita a prática.

Portanto, a relação entre teoria e práxis na docência é uma relação em crise.

### **No planejamento e na execução do projeto escolar – uma crise pedagógica entre teoria / práxis**

Na medida em que o contraditório é uma categoria reflexiva (que se estabelece no intuito não de dissolvê-lo, mas de pensar sobre ele) e, na tentativa de compreender os desafios identificados no decorrer da Intervenção Pedagógica desenvolvida na Escola, busca-se superar o que será denominado crise entre teoria/práxis, valendo lembrar que

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. (FREIRE, 1997, p.25).

Se o planejamento escolar é quase sempre um ato espontâneo, desprovido do mecanismo de ação-reflexão, na execução das ações planejadas e no processo de avaliação também se observa a contradição pedagógica, na medida em que não se observa uma coerência entre teoria e prática, entre o que se proclama e o que se faz.

Neste sentido, ao discorrer sobre o fazer e pensar sobre o fazer, Vazquez (1977) busca distinguir a práxis (marxista) da prática enquanto atividade de caráter imediato/utilitário: a primeira diz respeito à reflexão sobre o que é feito sem a qual ocorre apenas o senso comum, conforme reafirma o mesmo Autor:

A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto, não produz – nem pode produzir [...] uma teoria da práxis (1997, p.10)

Desta maneira, práxis é prática refletida, cuja teoria, que a sustenta, não é, em si mesma, práxis (se esta se regesse pelos ditames daquela, degeneraria em doutrinação): o que caracteriza este par dialético é o mesmo (des)compasso que o entrelaça e ao mesmo tempo o separa.

Em outras palavras: práxis é resultado da ação dos indivíduos, que a constroem, não de qualquer forma, mas sustentada por rigorosa reflexão, que lhe dá suporte, agindo politicamente de tal forma que o sujeito tenha, ao planejar seu trabalho, a correlação clara entre os procedimentos de ação e os pressupostos filosóficos adotados, o que significa que

A análise da situação não se esgota na adaptação a esta. Enquanto reflete sobre ela, põe em relevo momentos que podem conduzir para além das coações da situação. (ADORNO, 1995, p. 200)

Paradoxalmente, fechando-se no fetiche de seu próprio significado e desesperadamente presa ao seu conceito, a práxis precisa do conhecimento para transformar e ser transformada, mas ao mesmo tempo permanecendo o que é – sua maior lei. Sua natureza, antirreflexiva, divorciada da teoria, impõe-lhe uma dialética insuportável: do seu fascínio só se lhe escapa senão pela práxis da reflexão.

Como procedimento de ensino, tendo em vista a realização de uma proposta educacional, o planejamento escolar deve articular-se a uma perspectiva teórico-filosófica, que, ao lado de outros meios, e apesar de seus determinantes, busca a educação como transformação social.

E, para que haja uma coerência entre a posição filosófica escolhida pela Escola e a prática exercida, deve-se construir um projeto pedagógico de emancipação, o que requer o princípio norteador da participação, não apenas pela dimensão do seu fazer cotidiano, mas pela de sua práxis, exercida plena e democraticamente (BAIA HORTA, 1991).

## **Metodologia**

A pesquisa-ação, que fundamenta o projeto-intervenção, deixa evidentes vantagens sobre outros modelos de pesquisa educacional no que diz respeito à produção de conhecimentos, na medida em que os resultados daqueles, embora rigorosamente precisos, não guardam cuidados com problemas atuais da educação (THIOLLENT, 2005) que indagam pelo porquê e pelo como de cada realidade escolar.

O que significa remeter-se a teorias que buscam informações nos instrumentos selecionados (entrevistas, questionários, observações) pelos quais os envolvidos expressam sua opinião sobre a situação-problema, desenvolvendo suas próprias interpretações no intuito de analisar tomadas de decisão do grupo.

O estudo de caso, neste aspecto, como ferramenta de pesquisa, identifica-se com este grupo, tendo a participação, a negociação e a confidencialidade como critérios que consolidam o seu caráter democrático, haja vista à prestação de serviço a uma determinada comunidade.

Se se pergunta por um ensino-aprendizagem mais eficaz na escola onde se intervém pedagogicamente, a resposta deve passar por um estudo exploratório pelo qual hipóteses e proposições, levantadas de seu próprio contexto, serão analisadas, pois o que diferencia o estudo de caso está na possibilidade de atuar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações (YIN, 2001).

Desta maneira, alguns instrumentos metodológicos foram empregados como vistas a uma situação problematizada na Escola Estadual Prof. “Francisco Brant” (a insuficiência do planejamento coletivo entre os docentes) os quais se seguem em ordem estabelecida: análise documental dos planos pedagógicos entregues à Supervisão Pedagógica (cujo tratamento se fez pela apresentação de tabela); aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos docentes/especialistas sobre o problema, cujas informações (alvo de análise mais aprofundada) são tratadas por gráficos e depoimentos de docentes.

Detalhamento destes procedimentos se fará no próximo item, que trata da análise dos resultados da Intervenção Pedagógica.

## **Análise da intervenção: vitória de pequena escala**

Respostas que indiciam desejo de transformação, atitudes que apontam no sentido de decisões coletivas na Escola (embora permeadas por discursos que carecem do processo ação-reflexão-ação) podem contribuir para a mudança de algumas práticas ainda baseadas no senso

comum pedagógico: registros de avanços, ainda que tênues, no sentido de melhoria da qualidade do que se ensina – conclusão a que se chega ao término da intervenção realizada na Escola Estadual Prof. “Francisco Brant”.

Esta constatação vem reafirmar o princípio de que transformar completamente uma realidade requer tempo e preparação para sua recepção, principalmente quando se trata de modificar práticas exercidas no âmbito escolar (cita-se, neste caso, a insuficiência do planejamento como questão problematizada) uma vez que nem sempre participam desta ação – no sentido de um sólido envolvimento - os grupos de referência, posto que estejam dispostos a colaborar no sentido de tal.

Desta forma, na docência assim como em outras práticas inseridas em uma sociedade em que as forças produtivas se encontram imbricadas às das relações de produção (NOBRE, 1998) percebe-se uma carência de experiências formativas - cuja culpabilidade nem sempre se cria subjetivamente, mas corresponde (ADORNO, 2010) à manifesta objetivação da sociedade, em sua forma de (re)produzir-se.

No entanto, a oportunidade de um projeto-intervenção na Escola, com caráter de pesquisa, foi a medida para promover, com grande parte de sua comunidade, condições para um início do que se chama práxis (ou reflexão da prática pedagógica): o que pode suscitar novas experiências e a produção de novos conhecimentos. Tal experiência permitirá outros estudos afins, e, em que pesem as condições de trabalho, uma incursão teórica pela literatura sobre o tema proposto e a investigação de novos problemas pedagógicos.

Embora tímidas, o Projeto resulta em algumas conquistas junto à Equipe, em cuja esteira pode ser construídas posturas de autonomia/emancipação, o que é conhecido como “implicações epistemológicas”: o desenvolvimento do espírito de pesquisa na docência, possibilitando (MORIN, 2004) novas experiências para elevar o nível de consciência filosófica dos sujeitos pela reflexão da prática sobre a prática.

### **Resultados que surpreendem: jogos linguísticos para velhos hábitos – gesto de intenção aparente**

Se o ordenamento histórico da linguagem não conhece a distinção entre palavra e objeto, a sociedade moderna, em nome da autoconservação, utilizando-se da astúcia e da dubiedade linguística, rompe essa equivalência para manter o status quo – a intenção consciente justificando-se pela necessidade do formalismo, do não furtar-se, furtando; ou seja, do proclamado, mas não feito.

Nada tão semelhante ao que se apurou das respostas aos questionários aplicados na Intervenção (Gráfico 1) na Escola: como se proclama a favor de uma transformação no sentido do planejamento escolar – uma proposta de participação político-consciente dos professores – aparentemente observa-se uma aceitação.

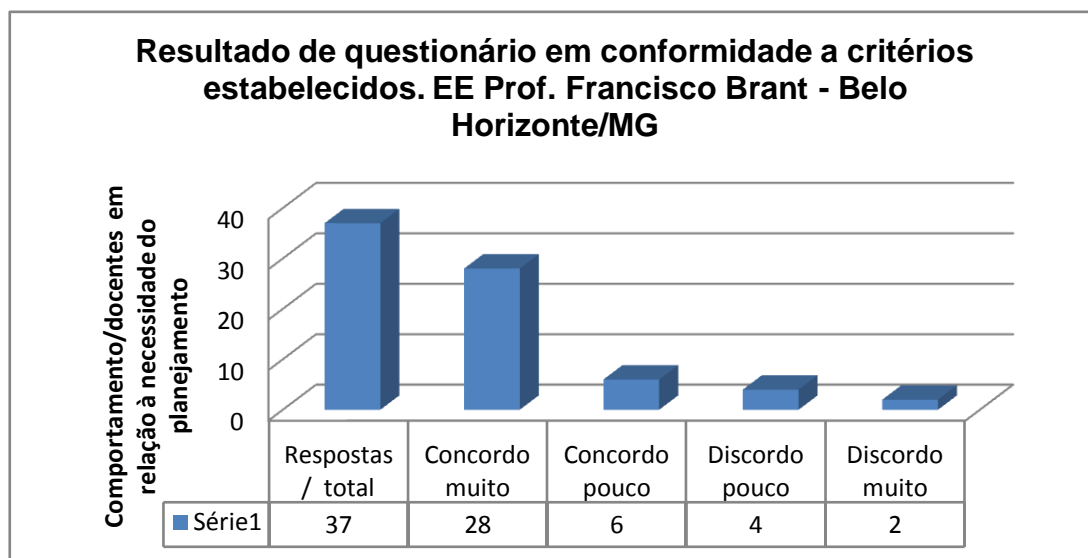


Gráfico 1 – número de docentes/especialistas que creditam ao planejamento participativo o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Dados da Pesquisa (out/2014).

O que significa que os resultados da intervenção pedagógica na Escola Estadual Prof. “Francisco Brant”, embora com discretos indicadores de mudança, deixam evidentes especificidades que caracterizam a cultura da Escola, haja vista que os hábitos ali desenvolvidos (os caracteres de sua comunidade, o tempo mais ou menos longo de exercício dos seus docentes/funcionários) – remetem a um “estilo pedagógico” próprio, que contraditoriamente propicia ou não a inserção de mudanças na prática ali exercida.

## **O que se observou nos procedimentos do projeto**

Os procedimentos metodológicos aplicados na Intervenção Pedagógica, tendo em vista o problema pedagógico selecionado (a insuficiência do planejamento coletivo entre os docentes da Escola) ativeram-se inicialmente a uma análise documental (cujo tratamento se fez pela apresentação de tabela) que detectou 36 planos pedagógicos apresentados à Supervisão, entre os 41 docentes lotados na Escola, o que significa que cinco profissionais deixaram de fazê-lo.

Dentre os 36 planos apresentados, não se detectou nem um que tivesse o caráter de participação (trabalhado coletivamente). Oito deles se apresentaram como reprodução de

planos de anos anteriores; dois se apresentaram como réplica de planos aplicados em outras instâncias de ensino; um deles constituiu-se em plágio de planos publicados em revistas pedagógicas; outro se configurou como simples adaptação do índice do livro didático adotado na Escola.

Para medir opiniões, atitudes dos docentes/especialistas referentes ao tema proposto para a intervenção na Escola, a técnica do “survey” foi utilizada. Os questionários contiveram 20 questões que abordaram a necessidade do planejamento escolar coletivo, como dispositivo para melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. Análises dos resultados que se seguiram, em torno deste instrumento, apresentaram conteúdos que provocaram um “*aprofundamento teórico*” em torno do problema, e serão detalhadas em seguida.

O dispositivo da entrevista (de natureza semiestruturada) aplicou-se para ampliar informações sobre o tema e, principalmente, no intuito de colher de alguns docentes da Escola a “visão” do planejamento escolar, da necessidade de se implantá-lo coletivamente na Escola, de sua importância no contexto educacional.

Com a intenção de uma síntese, entre algumas entrevistas realizadas, selecionam-se duas (sendo uma feita a um docente de Filosofia e outra a um de Geografia), mas optando-se pelo registro da primeira, por ter-se observado naquela um condensado de outras informações já presentes na segunda.

Os resultados destes e das entrevistas - selecionados para análise - são apresentadas em três categorias: experiências/saberes e intenções, possibilidades e limites, teoria/práxis, conforme detalhamento na Figura 1 seguinte.

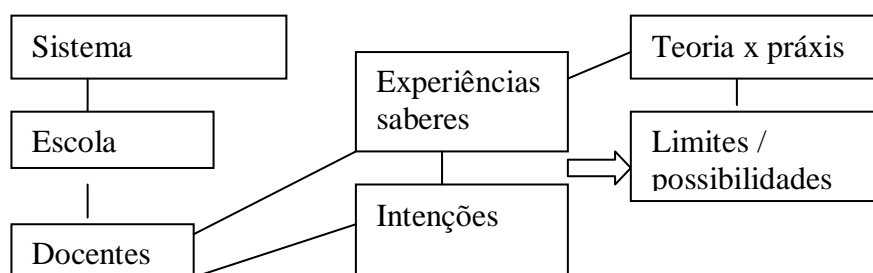


Figura 1- categorias de análise do Projeto de Intervenção a partir de resultados questionários / entrevistas / depoimentos.

Fonte: Autoria própria (dados da Pesquisa, dez 2014).

Diante das dificuldades de o Sistema possibilitar a formação continuada dos docentes, diante da insuficiência teórica de que muitos carecem, ao lidar com o cotidiano de sua prática (neste caso, a elaboração/execução de um planejamento coerente com uma proposta

pedagógica progressista) faz-se necessário não só valorizar os saberes construídos no decorrer da carreira, mas as intenções, dentro de possibilidades/limites, de melhoria da prática pelo binômio teoria x práxis.

Neste sentido, registra-se fala de docente de Linguagens (a quem se chamará Personagem A) que afirma ser necessário

Oferecer ao professor, através de incentivos especiais, condições para frequentar cursos em nível de pós-graduação, teatro e cinema; adquirir livros técnicos, ampliando, desta forma, seu universo cultural de experiências – o que ajudará muito a melhorar sua prática.

Outro docente (neste caso, Personagem B) declara que os professores da Escola, por terem já percorridos mais da metade de sua carreira,

Já possuem, pela prática, experiências múltiplas no exercício da docência - que se transformaram em saberes - mas estes não são valorizados(o que se torna um problema) na medida em que não conseguem teorizá-los.

A fala de professor de Filosofia da Escola (aqui denominado Personagem C) é dirigida à prática docente, quando afirma que, “diante de muitas tendências pedagógicas; tantos ‘ismos’ na Educação, os professores nos sentimos confusos, perdidos, o que nos leva a uma prática isolada, com pouca conscientização política”.

Mas a questão de uma prática pedagógica, desprovida de participação, do coletivo da escola, encontra - em estudos sobre a subjetividade moderna - a relação contraditória entre teoria e práxis, na medida em que o sujeito, também objeto, “ele é, de antemão, também prático” (ADORNO, 1995, p. 205).

### **Práticas isoladas – retrato da individualidade moderna**

A educação, prática humana cuja finalidade é a promoção do homem (SAVIANI, 1993) carrega consigo o que de objetivo tem a sociedade que a institui - a objetividade social - ou seja: por maiores esforços que se façam no sentido de seu contrário, prevalece na escola (como em outras instâncias sociais) o agir no sentido do isolamento, na medida em que, imersos na totalidade social, os indivíduos são guiados pela exata noção da separação uns dos outros, pelo que contém em si de abstrata a relação de troca.

Desta maneira, a subjetividade na sociedade atual<sup>(1)</sup> - enfraquecida pelo papel crescente assumido pelas instituições e pela racionalidade do Estado - impossibilitada de objetivar sua existência particular (em nível de percepção sensível ou em instâncias de validade do direito e da ética) conduz suas forças pelo que se estabelece como racionalidade abstrata, em que os indivíduos são chamados a comparecer “como eles mesmos, apenas insignificantes e um mero exemplo” (HEGEL, 2001, p.192).

Neste sentido, na educação, que contraditoriamente reflete as relações sociais, verifica-se (como em outras práticas sociais) a exacerbação da individualidade muitas vezes até em nível de conflitos (para os quais despende esforços á gestão escolar no intuito de minimizar seus efeitos).

Esta digressão sobre o Eu (que só se afirma ao se delimitar entre si mesmo e o mundo exterior) tem por objeto interpretar alguns entraves ocorridos no decorrer da Intervenção na Escola, que, para serem superados, passaram pela formação de pactos, acordos pedagógicos (haja vista à realização das ações) sendo necessário investir na prática contratadora (embora sem muita garantia de sua efetivação).

Ponderações como estas passam por reflexões sobre o processo (sutil) de empoderamento que permeia as relações sociais ali praticadas. E o que se conclui é que prevalece a categoria da individualidade – perpassando as relações do grupo - e deve-se envidar esforços no intuito de um projeto coletivo, do qual emane um olhar diferenciado para a educação como direito de todos, fundamentada numa visão teórico-crítica de cunho político-pedagógico (LUCKESI, 1994) comprometida com um projeto de (re) democratização social.

## **Docência: uma consciência da categoria trabalho**

Outro dado em destaque na Intervenção realizada revela um grande número de docentes da Escola com pós-graduação (especialização) em outras áreas do conhecimento, mas sem afinidade com o campo científico em que atuam, parecendo-nos no primeiro momento a preocupação com a atualização ou aprofundamento nos estudos. Todavia, análises posteriores vêm demonstrar que tal iniciativa tem somente em vista à ampliação

---

(1) Subjetividade convertida social e culturalmente à condição de categoria histórico-filosófica, substancialmente autoevidente e autojustificável, transforma-se na sociedade moderna em conteúdo vazio, cuja ilusão de interioridade se escapa, segundo DUARTE (1993, p.165) senão pelo “escopo de um sólido conceito de experiência” que exige do sujeito um aumento significativo da parcela subjetiva na relação do conhecimento.

remuneratória do cargo público que ocupam no Sistema, o que nos remete a MARTINS (1989, p. 79) que situa o docente, inserido no contexto atual do Capitalismo:

Pressionado [...] pelas contradições que experimenta entre as expectativas teóricas e práticas da sala de aula [...] o professor busca alternativas e cria novas situações que constituem os germes de uma teoria pedagógica alternativa.

### **A par da cultura da escola, construindo uma cultura de reflexão**

Nenhuma escola (em sua estrutura física, em sua disposição organizacional) se iguala a qualquer outra. Não poderia ser diferente na Escola onde se realizou a Intervenção pedagógica.

O cotidiano de sua prática, seus ritos, seus hábitos, seus símbolos e - principalmente suas transgressões - configuram sua totalidade, identificando-a na história da localidade onde se insere. Mas é principalmente a subjetividade de seus atores que dá o toque que a diferencia (ou o que se pode denominar o seu *ethos* cultural, originado das relações que se fortalecem no dia a dia, de forma quase sempre permeável e invisível).

Mas a Intervenção produz uma pequena vitória nesta cultura: após a proposição de leituras (complementares) sobre a questão do planejamento escolar, provocadas no decurso de ações/reflexões do Projeto-Intervenção, foi possível reservar dias no calendário escolar para estudos, em que a reflexão sobre a prática pedagógica se tornará um estudo permanente, já no início do próximo ano, visando a alterações no Projeto Político-pedagógico da Escola.

E a primeira solicitação dos docentes, oriunda da intervenção pedagógica, conforme resultados dos questionários e entrevistas aplicados: socializar, através do Sistema, experiências vividas pelos docentes no decurso da carreira, no intuito não só de valorizá-las, transformá-las em saberes (CANDAU, 1999).

Por outro lado, também identificar tais saberes no cotidiano da prática, a partir de sua multiplicidade (no que diz respeito não só ao domínio disciplinar, mas à esfera educacional como um todo: saberes sobre currículos, políticas, gestão); de suas estratégias para, na experiência do dia a dia, produzir teoria (na medida em que tais conhecimentos se configuram vitais para mudanças na educação - dentro de uma sociedade em que as forças produtivas estão em jogo com as relações de produção).

Decididamente um passo certo para um planejamento coletivo na Escola.

## **Mas nem toda reflexão é o que diz**

Foi dito que muito se refletiu na Escola, em razão de uma intervenção pedagógica emergente. Mas “reflexões”, quando o conceito é assimilado espontaneamente, não contrariam o pensamento formal, o qual, apoiado no princípio da não contradição, não aceita o pensar dialético, que atua lado a lado com o não idêntico.

Neste sentido, acontece à ação pedagógica dar-se pela afirmativa do “*é assim*”, o que, na sociedade, representa, pela ótica do idealismo, que *todo processo social* (principalmente o da educação) se explica pelo decurso natural da história, o que contraria uma visão de educação direcionada a mudanças.

No entanto, tendo como objetivo inserir o hábito do rigor da reflexão pedagógica na Escola (sustentada por leituras e embasamento teórico sobre temas educacionais) espera-se, ainda que lentamente, elevar o nível de consciência filosófica entre os pares: o primeiro sinal se verifica quando um número significativo de docentes decide por maior participação em grupos de estudos e nas ações da Escola, o que virá fortalecer, sobremaneira, o desempenho do Conselho Escolar.

## **Onde mora o que salva também está o perigo**

Mas o processo de reflexão, ainda que pretendo em seu rigor, não está desprovido de armadilhas, podendo levar a equívocos (em que o ativismo dispensa a necessidade de ensinar em nome do “aprender a aprender”).

Tais reflexões não isentam a pedagogia de seus conteúdos, que faz da docência uma tarefa ímpar, o que nos obriga a pensar sobre a função social da escola – avaliando o que é permanente e o que é provisório em educação.

Do professor pesquisador, do professor reflexivo há algum tempo (desde FREIRE, 1996) se fala, uma vez que este educador define o docente como um investigador nato, na medida em que é inerente à sua prática a investigação sobre o seu saber.

Transformada em modelo para nossa prática, tão revisitada atualmente pelos teóricos da educação (SCHON, 2007) a filosofia educadora de Dewey (1859-1952) porta o sentido que o pragmatismo lhe empresta: educação centrada na ação e não na instrução; nos processos e não nos resultados - concedendo ao professor - enquanto os alunos buscam respostas para idéias (que podem conter as bases para o caminho investigativo das ciências) refletir sobre o “aprender a aprender”.

Portanto, uma pedagogia “reflexiva” de tal natureza, que valoriza o intuitivo e o emocional desfavorece os conteúdos, privilegiando os métodos (em situações que oferecem aos estudantes oportunidades de criatividade e iniciativa) o que representa um desserviço prestado aos alunos oriundos das classes trabalhadoras - que necessitam da mediação do professor para fazer a passagem da cultura espontânea à cultura letrada.

Uma prática que valoriza a prática por si só, sem dar conta das contradições que caracterizam historicamente a educação, não leva em consideração as condições sociais e políticas em que se insere a escola na sociedade capitalista, o que requer reflexão pela práxis (passando pela adoção de um novo paradigma de educar comprometido com o ensino para as classes populares) cuja prática educativa - como prática social global - se baseia

No que outro sabe, na prática social dos envolvidos, chegando ao nível da alteração das relações sociais [...] na direção da sistematização coletiva dos conhecimentos, na qual o próprio processo de fazer passa a ser fundamental como elemento educativo (MARTINS, 1998, p.40-4).

## **Considerações Finais**

Indiscutíveis foram os benefícios de uma intervenção aplicada na escola: refletir sobre a prática pedagógica, de forma dialética, considerando a educação uma prática social contraditória (e para qual se deve envidar esforços no sentido de seu direito a todos), o enfrentamento em conjunto dos problemas, de maneira coletiva, coesa e coerente, tendo como suporte os pressupostos filosóficos escolhidos para prática adotada.

Mas riscos ainda são iminentes no decorrer do processo (impregnado muitas vezes de manifestações de cunho ideológico ou tendências não epistemológicas - o pragmatismo, por exemplo, que o envolve, mas que não é sua essência). Tais fragilidades podem transformá-lo em uma fórmula pronta para a solução dos problemas escolares, o que na realidade não é uma solução, mas o contrário.

Onde foi possível inovar, a intervenção, com ares de pesquisa, trouxe para a Escola contribuições para que outros problemas tenham o mesmo tratamento metodológico: ação na intervenção e vice-versa, o que significou para grande parte da Comunidade avançar rumo a um planejamento consciente.

Se foram detectados resultados parcialmente desejáveis, há que se ressaltar o que se lega a partir da Intervenção: o desenvolvimento progressivo do nível de consciência de significativa parcela dos seus “*stakeholders*” (gestores, especialistas, parte do grupo docente)

o que representa no futuro uma possibilidade em que teoria e prática venham a se conciliarem, o que significa:

Não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as conseqüências para o próprio trabalho. (ADORNO, 2010, p.73)

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Introdução à Sociologia*. Trad. Wolfgang L. Maar. São Paulo: UNESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Palavras e Sinais. Modelos críticos 2*. Trad. M.H. Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BAIA HORTA, J.S. *Planejamento Educacional*. In: MENDES, D.T. (Coord.) *Filosofia da educação brasileira*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad, Lucie Dido. Brasília, Plano, 2002.
- CANDAU, V.M. (Org) *Magistério. Construção cotidiana*. 3ª. Ed, Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, José M. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. *Mimesis e racionalidade. A concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- HEGEL, G. W. F. *Cursos de estética*. Vol. 1, Trad. M. A. Werle. São Paulo: EDUSP, 2001.
- LEWIN, K. *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, 2, p.34-36, 1946. Disp. [http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT\\_003/Action/ResearchandMinorityProblems.pdf](http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT_003/Action/ResearchandMinorityProblems.pdf) Acesso em 7/4/2015.
- LUCK, H. *A aplicação do planejamento estratégico na Escola*. Revista Gestão em Rede, no. 19, abril 2000.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, P. Lúcia. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.
- MORIN, André. *Pesquisa integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Trad. M. Thiollent . Rio de Janeiro: DP&A , 2004.

NOBRE, M. A. *A dialética negativa de Theodor W. Adorno*. A ontologia do estado falso. FAPESP. São Paulo: Iluminuras, 1998

RODRIGUES, N. *Por uma Nova Escola*. O transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. 11ª. Ed. Campinas: Edit. Autores Associados, 1993.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*, 14ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*, 2ª.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

YIN, R.K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. Trad. D. Grassi. 2ª.;Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disp. [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estu](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estu) Acesso em 7/4/2015.

---

<sup>1</sup> Cursista da Escola de Gestores/UFOP. Diretora escola de pública estadual em Belo Horizonte/MG. Formação: Letras / Pedagogia / UFMG. [arlenecunha@bol.com.br](mailto:arlenecunha@bol.com.br)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Aberta de Portugal. Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG). Pós-graduada em Informática na Educação (UFLA) e Planejamento, Implementação e Gestão de EAD (UFF). Graduada em Educação Física. Docente na Faculdade Pitágoras e UFOP/UAB. Email: [marcia.ipatinga@gmail.com](mailto:marcia.ipatinga@gmail.com)