



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA**

WELLINGTON VIEIRA PASCOAL

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO
PPP DA ESCOLA ITAN PEREIRA EM CAMPINA GRANDE - PB**

CAMPINA GRANDE – PB

JUNHO - 2018

WELLINGTON VIEIRA PASCOAL

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO
PPP DA ESCOLA ITAN PEREIRA EM CAMPINA GRANDE - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento a exigência para obtenção do grau de Licenciado do Curso de Licenciatura Plena em Geografia.

Orientadora: Prof^(a). Ms. Angélica Mara de Lima Dias

CAMPINA GRANDE – PB

JUNHO - 2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P281p Pascoal, Wellington Vieira.

Projeto político pedagógico [manuscrito] : participação dos professores de geografia na construção do PPP da Escola Itan Pereira em Campina Grande / Wellington Vieira Pascoal. - 2018.

44 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Angélica Mara de Lima Dias ,
Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Projeto Político Pedagógico. 2. Disciplina de Geografia.
3. Professores de Geografia. 4. Construção Participativa.

21. ed. CDD 379

WELLINGTON VIEIRA PASCOAL

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO
DO PPP DA ESCOLA ITAN PEREIRA EM CAMPINA GRANDE - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento a exigência para obtenção do grau de Licenciado do Curso de Licenciatura Plena em Geografia.

Aprovado em: 19/06/2018

Nota: 8,5 (OITO VÍRGULA CINCO)

BANCA EXAMINADORA

Angélica Mara de Lima Dias

Orientador: Prof.^o Ms. Angélica Mara de Lima Dias

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Examinador: Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Valéria Raquel Porto Lima

Examinador: Prof.^o Dr.^o Valéria Raquel Porto Lima

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao meu Deus, que sempre esteve comigo me dando forças e esperança de chegar até aqui e poder concluir esse curso.

A minha mãe Ana Batista e o meu pai José Vieira, que em todo tempo me ensinaram o valor e a importância dos estudos para a vida.

Aos meus irmãos, Ivanildo e Aylton, que com certeza estão torcendo por mim.

A minha amada esposa, Pollyanna e a minha querida filha Laura, que sem elas na minha vida eu não estaria aqui neste momento.

E não poderia deixar de mencionar a minha orientadora Prof^(a). Ms. Angélica Mara, pela sua atenção e dedicação, meu muito obrigado.

RESUMO

A construção do Projeto Político Pedagógico não pode se deter a uma mera obrigação legal da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, mas, uma conquista que a escola adquiriu em direção a sua autonomia na tomada de decisões. Muito se tem falado em construção participativa do PPP como forma de obter uma prática educativa democrática com ênfase no compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no contexto escolar. Entretanto, muitas escolas, ainda, não realizam, satisfatoriamente, uma discussão sobre essa temática e nem tão pouco separam tempo para construção, execução, avaliação e ajuste do PPP. Analisando a literatura sobre o ensino de Geografia na Educação Básica, percebe-se uma preocupação com a elaboração e execução de uma vertente moderna acerca do ensino e da aprendizagem dos temas de Geografia. Contudo, percebe-se um desinteresse dos alunos pela disciplina. Com base nessas considerações, o presente estudo teve como objetivo geral investigar a participação dos professores de Geografia na construção do PPP da Escola Itan Pereira em Campina Grande – PB e especificamente identificar o perfil sócio profissional e a escolarização dos professores de Geografia participantes da pesquisa; conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia para cumprir o plano de trabalho estabelecido pelo PPP da escola e discorrer sobre a importância da participação do professor de Geografia na sua elaboração. O estudo foi realizado com professores de Geografia da Escola Itan Pereira em Campina Grande – PB, por meio de entrevistas semiestruturadas, onde o pesquisador seguiu um roteiro prévio de perguntas, com base nos objetivos estabelecidos no estudo. Os resultados demonstraram o conhecimento dos professores sobre o que é PPP, para que serve, quem elabora, se contou com a participação do professor entrevistado na construção, se o plano de aula é pautado no mesmo, se este é um instrumento posto em prática na escola e se há momentos para a sua avaliação. Sabendo que é de extrema importância uma construção do PPP: dinâmica, participativa e com envolvimento de todos os atores educacionais e em específico dos professores de Geografia, uma discussão em torno do assunto poderá suscitar propósitos e ações voltadas para a otimização dos ganhos já alcançados, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que reportar-se a disciplina de Geografia.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Disciplina de Geografia. Professores de Geografia. Construção Participativa.

ABSTRACT

The construction of the Political Pedagogical Project can not stop to a mere legal obligation of the new Law of Directives and Bases of the National Education - 9.394 / 96, but, a conquest that the school acquired towards its autonomy in the making of decisions. Much has been said about the participatory construction of the PPP as a way of obtaining a democratic educational practice with an emphasis on the commitment and responsibility of all those involved in the school context. However, many schools still do not satisfactorily carry out a discussion on this topic, nor do they separate the time for PPP construction, execution, evaluation and adjustment. Analyzing the literature on the teaching of Geography in Basic Education, there is a concern with the elaboration and execution of a modern slope about the teaching and learning of Geography subjects. However, students are disinterested in discipline. Based on these considerations, the present study had as general objective to investigate the participation of Geography teachers in the construction of the PPP of the Itan Pereira School in Campina Grande - PB and specifically to identify the socio - professional profile and the schooling of the Geography teachers participating in the research; to know the difficulties faced by the Geography teachers to fulfill the work plan established by the PPP of the school and to discuss the importance of the participation of the geography teacher in its elaboration. The study was conducted with Geography professors from the Itan Pereira School in Campina Grande - PB, through semi - structured interviews, where the researcher followed a previous questionnaire based on the objectives established in the study. The results showed the teachers' knowledge about what PPP is, what is the purpose, who elaborates, whether the teacher interviewed in the construction was involved, if the lesson plan is based on it, if this is an instrument put into practice in the school and if there are moments for your evaluation. Knowing that it is of utmost importance to build a PPP: dynamic, participative and with the involvement of all the educational actors and specifically of the teachers of Geography, a discussion around the subject may raise purposes and actions aimed at optimizing the gains already achieved, contributing to the teaching-learning process, especially in what refers to the discipline of Geography.

Keywords: Pedagogical Political Project. Discipline of Geography. Teachers of Geography. Participative Construction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 – Localização da área de estudo.....	22
FIGURA 1 – Cantina.....	23
FIGURA 2 – Área aberta para estudo e leitura.....	23
FIGURA 3 – Área de recreação.....	24
FIGURA 4 – Local de acesso entre os blocos.....	24

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil dos professores de Geografia - sexo.....	27
TABELA 2 – Perfil dos professores de Geografia - idade.....	27
TABELA 3 – Perfil dos professores de Geografia - naturalidade.....	28
TABELA 4 – Perfil dos professores de Geografia – Titulação acadêmica.....	28
TABELA 5 – Perfil dos professores de Geografia – Formação inicial.....	29
TABELA 6 – Perfil dos professores de Geografia – Tempo de magistério.....	29
TABELA 7 – Perfil dos professores de Geografia – Tempo de magistério na Geografia..	29
TABELA 8 – Perfil dos professores de Geografia – Tempo de magistério na Geografia..	30

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	9
1.1. Transformações na organização da sociedade e no planejamento educacional.....	9
1.2. Processo globalizador e sua relação com as questões educativas.....	11
1.3. Desafios e possibilidades do ensino de Geografia no mundo globalizado.....	14
2. PROPOSTAS CURRICULARES E A GEOGRAFIA.....	16
2.1. Ensino de Geografia e currículo nos moldes do neoliberalismo.....	16
2.2. Projeto Político Pedagógico: processo participativo.....	19
3. GEOGRAFIA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ITAN PEREIRA.....	22
3.1. Caracterização da escola.....	22
3.2. Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Itan Pereira.....	24
3.3. Apresentação dos resultados das entrevistas.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	

INTRODUÇÃO

Muito se fala em gestão democrática, ideais democráticos e projeto político pedagógico na escola. Que este precisa ser um processo participativo de decisões que tem como finalidade favorecer a horizontalidade das relações no interior da escola para se alcançar uma prática educativa democrática baseada no compromisso, na reflexão, na crítica e na criatividade.

Sendo este um projeto coletivo para organização da escola e um desdobramento de intercâmbios mútuos entre escola e comunidade, como nos mostra Kimura (2008), o estudo de como se dá a elaboração e implementação do PPP no ambiente escolar torna-se relevante na academia e na sociedade, tendo o professor de Geografia um papel essencial. Com base em tal afirmativa, o interesse em pesquisar esta temática surgiu ainda no componente curricular de Estágio Supervisionado em Geografia I que tem como maior ênfase a observação da prática docente em Geografia.

Apesar de não ser o Estágio Supervisionado o *locus* desta pesquisa, é preciso destacar a importância deste para os estudos que discorrem sobre o ensino da Geografia. Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia. O estágio surge como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor. Este é um momento da formação em que o graduando pode vivenciar experiências, conhecendo melhor sua área de atuação, de tal modo que sua formação tornar-se-á mais significativa, produzindo discussões, possibilitando uma boa reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador.

Sabendo que a construção do PPP precisa acontecer a partir de um processo dinâmico e participativo, que deve contar com o esforço e comprometimento de toda a comunidade escolar e que é a qualidade dessa construção coletiva que legitima o projeto, o objetivo desse estudo é investigar a participação dos professores de Geografia na construção do PPP da Escola Itan Pereira em Campina Grande – PB e especificamente identificar o perfil sócio profissional e a escolarização dos professores de Geografia participantes da pesquisa; conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia para cumprir o plano de trabalho estabelecido pelo PPP da escola e discorrer sobre a importância da participação do professor de Geografia na elaboração do PPP da escola.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza descritiva e abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram todos os professores de Geografia da Escola Itan Pereira, cenário do estudo. Para a coleta de informações, junto aos professores, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, no qual o pesquisador seguiu um roteiro prévio de perguntas com base nos objetivos estabelecidos pelo estudo. Para garantir a particularidade de cada contexto, o registro das entrevistas foi feito no momento em que ela ocorreu, mediante gravação de voz digital, sendo posteriormente transcritas. Os participantes foram nomeados em *Professor 1*, *Professor 2* e *Professor 3* para se garantir o anonimato dos participantes. Os dados coletados para identificar o perfil do participante foram expostos através de tabelas. Enquanto que as demais respostas foram agrupadas de acordo com a pergunta realizada.

Para melhor compreensão do texto, este foi organizado da seguinte forma, em um primeiro momento abordaram-se os rumos que vem tomando a educação na sociedade contemporânea, o processo globalizador e a sua repercussão sobre a educação, bem como, os desafios e possibilidades do ensino da disciplina de Geografia no mundo globalizado. Num segundo momento, debateu-se sobre o ensino de Geografia e o currículo nos moldes do neoliberalismo para adentrar-se na temática que trata da construção participativa do PPP e da análise do PPP da Escola Itan Pereira, campo da pesquisa. Finalmente, num terceiro momento, foram expostas as concepções dos professores de Geografia da Escola Itan Pereira acerca do Projeto Político Pedagógico, bem como, a participação dos mesmos na sua construção, através da apresentação dos resultados da entrevista.

1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

1.1. Transformações na organização da sociedade e no planejamento educacional

O trabalho sempre existiu na história da humanidade, porém a existência das organizações e de sua administração com um planejamento sistemático teve seu início na economia capitalista há pouco tempo. Até o final do século XIX a sociedade era muito diferente do que vemos hoje, pois as organizações eram em pouco número e pequenas, predominavam oficinas, artesãos independentes, profissionais autônomos. Mesmo com os progressos no conhecimento humano, a chamada Ciência da Administração somente surgiu no despontar do século XX. Para que ela surgisse, foram necessários séculos de preparação e fatos históricos, que se tornaram condições indispensáveis ao seu aparecimento.

Com a Revolução Industrial surgiu uma nova concepção de trabalho que modificou completamente a estrutura social e comercial da época, provocando profundas e rápidas mudanças, no cenário econômico, político e social, como a mecanização da indústria e da agricultura; o desenvolvimento do sistema fabril; o surgimento das indústrias em detrimento da atividade rural; a urbanização provocada pelo êxodo rural para as proximidades das fábricas; o espetacular crescimento dos transportes e das comunicações.

Assim, com a virada para o século XX, chegou à era da competição e da concorrência em virtude do desenvolvimento tecnológico, do livre comércio, do crescimento dos negócios e das empresas. Todos esses fatores vieram a completar as condições necessárias para o início da era industrial, que passaria a dominar a economia, colocando impreterivelmente a necessidade de se planejar, para se conseguir um trabalho eficiente e eficaz, como condição para o desenvolvimento da área.

Com o avanço da industrialização, houve um conseqüente crescimento na necessidade de mão de obra especializada e, também, qualificada. Tal como no mundo empresarial ocorreram mudanças também na educação, pois a escola é uma das esferas produtoras da capacidade de trabalho. As práticas educacionais precisavam, então, ser cada vez mais sistematizadas e melhor planejadas. O planejamento assume, então, importância na dimensão consensual, seja como mecanismos de regulação seja como de emancipação. Numa perspectiva crítica, Padilha (2008, p. 45) diz que:

[...] a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Corazza (1997) com sua perspectiva pós-estrutural concorda com o planejamento do ensino, desde que este não signifique uma forma tecnicista e instrumental de organização e sim como um meio para se trabalhar com os temas culturais, através de ajustes e rearticulações entre os conteúdos estabelecidos e legitimados, e incorporar, radicalmente, os saberes da gente como materiais curriculares.

Em face do exposto, vê-se a influência da administração empresarial sobre a organização e planejamento escolar, sendo, impossível desvincular as transformações ocorridas na educação das alterações na base produtiva. O cenário atual tem sido marcado por

intensas transformações, especialmente no que concerne às políticas públicas. São mudanças advindas de processos como a reestruturação produtiva e a globalização da economia. Por essas e outras razões, muitos são os desafios colocados para a escola, esta que tem um papel fundamental ao lado da família e do meio social na formação de pessoas capacitadas para o trabalho, bem como, de pessoas reflexivas e críticas, responsáveis pelas modificações e melhorias na sua comunidade local. Por esse motivo, a escola também é objeto de discussões e de propostas de reestruturação.

1.2. Processo globalizador e sua relação com as questões educativas

Atualmente, percebemos que o mundo tem sido marcado pela expansão de suas fronteiras, de forma extremamente rápida, tanto no sentido econômico quanto no cultural e isto se deve ao espantoso avanço tecnológico e científico. Concomitantemente a esse avanço, vê-se a existência do crescimento de situações de grande desigualdade social. Nesse sentido, a globalização é um tema bastante discutido por quase todos os segmentos da sociedade. Defendido por alguns, quando alegam que com a globalização o mundo torna-se comunicável e hegemônico. Criticado por outros, quando afirmam que o grande objetivo do processo globalizador é conseguir uniformizar os cidadãos do planeta, o qual não está sendo alcançado, tendo em vista o crescente aumento nos níveis de pobreza e exclusão dos países.

Sobre o processo de globalização econômica, Corbucci (2011, p. 564) diz que:

Desse processo resultou a divisão da humanidade ou, mais propriamente, dos Estados-nação, em Centro e Periferia. Por esse enfoque, a condição periférica não deveria ser entendida como uma “opção” nacional, de cunho voluntarista, mas como um desdobramento necessário da mundialização do capital, que conferiu determinados papéis às distintas regiões do planeta, estabelecendo assim uma clara divisão internacional do trabalho.

Acredita-se que esse processo, beneficiado e intensificado pela expansão marítima europeia principiada no século XV, seria um desdobramento histórico-estrutural do desenvolvimento capitalista.

“A globalização das últimas décadas do século XX tem contribuído para naturalizar essa divisão social, a ponto de fazer crer que pessoas são naturalmente diferentes e, portanto, portadoras de direitos distintos” (BUARQUE, 1993 *apud* CORBUCCI, 2011, p. 578).

Para os defensores do neoliberalismo e da teoria do estado mínimo, a globalização é posta a nova ordem do capitalismo, em que a escola deve estar subordinada às exigências do mercado de uma sociedade capitalista, entendida não mais nos limites nacionais, mas numa dimensão planetária. Com o agravamento da crise econômica em 1989-90 e o esgotamento do estado desenvolvimentista brasileiro, o Brasil acabou por tornar-se adepto do neoliberalismo. Com a emergência da crise do endividamento, foram impostos ao Brasil programas de estabilização e ajuste da economia, por parte do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, estes além de intervir diretamente na formulação da política interna, influenciaram grandemente a legislação brasileira. Tais interferências nas políticas econômicas do Brasil não encontraram resistência por parte do governo nacional, devido ao endividamento externo do Brasil para com os países centrais. Aproveitando-se dessa vulnerabilidade, o Banco Mundial condiciona seus financiamentos para os projetos do setor educacional, desde que eles estejam de acordo com as diretrizes traçadas pelo próprio banco.

Pelo que já foi discutido, torna-se evidente a necessidade de se debater as questões relacionadas à educação enquanto componente do processo globalizador. Candau (2002, p. 21-22) apoia esta ideia, quando diz que “fica cada vez mais evidente hoje em dia a necessidade de se discutir e repensar as questões educativas enquanto parte integrante da trama que é tecida pelos fios da globalização”. Trata-se de perceber a escola como espaço sociocultural, construído a partir das práticas escolares cotidianas, num processo heterogêneo de interação entre seus autores, capazes de incorporar a diversidade cultural existente sem perder sua identidade.

Diversas foram às convenções internacionais que atuaram no âmbito da educação nos últimos anos, dentre as quais destacamos a Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, da qual resultou a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos que estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação, preocupando-se com os currículos, destacando-se o compromisso assumido de elevar os níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais e dos sistemas convencionais de ensino, buscando universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades sociais, garantindo, assim, o acesso às oportunidades educacionais sem qualquer tipo de discriminação. Segundo Andrade (2005, p. 70):

É objetivamente perceptível que existe uma preocupação dos organizadores desta conferência para com a necessidade de se ajudar os países menos desenvolvidos a viabilizarem o projeto de educação para todos, entretanto, nas entrelinhas da

declaração aprovada não fica clara a razão de tal preocupação. Investigando a composição dos organismos que convocaram esta conferência, nela percebemos a presença do Banco Mundial [...] as medidas adotadas pelo Banco tinham um caráter político. Uma outra razão, a mais forte, era de caráter econômico e se relacionava com a política do Banco de subordinar a educação ao desenvolvimento econômico.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos serviu de base para a elaboração dos planos decenais nacionais de educação, estes para seguir as recomendações da Conferência consideram que devam existir mudanças nos padrões de gestão educacional. Para isso, a orientação era a descentralização e a autonomia das escolas, visto que, a centralização estatal permite o desvio dos recursos públicos para outros setores não ligados à educação e a participação e fiscalização da comunidade escolar na utilização desses recursos garantiriam que eles fossem realmente aplicados na educação.

Pensando em que forma se revelaria realmente capaz de enfrentar a questão da qualidade da educação das escolas de educação básica, mencionamos a opinião de Saviani (2007, p. 1254):

Os valores mencionados indicam que, se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condição de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

Corbucci (2011, p. 578) complementa afirmando que:

Não há dúvida de que, sem educação de qualidade para todos, a possibilidade de erradicação da pobreza se torna ainda mais remota. Porém, se as políticas educacionais não forem concebidas e implementadas *vis-à-vis* as demais políticas públicas, no intuito de tratá-las em sua complexidade sistêmica, os avanços tenderão a ser bem menores que os desejados.

Entende-se dessa forma que a qualidade da educação vai além do âmbito escolar, dependendo de um conjunto de fatores externos a ele, que assegurem condições de acesso e permanência na escola, como renda, saneamento básico, transporte, alimentação e padrões adequados de moradia. É nesse viés que entra o papel das políticas públicas como promotora do desenvolvimento local e da transformação da realidade.

1.3. Desafios e possibilidades do ensino de Geografia no mundo globalizado

O termo políticas públicas, de fato, possui um conceito muito abstrato que requer um esforço para conseguir torná-lo concreto. Para que as políticas públicas tomem forma são necessários programas, projetos, leis, etc. Quando se fala em políticas públicas educacionais foca-se mais nas questões escolares, mesmo sabendo que a educação perpassa o ambiente escolar. Compreendendo que as políticas públicas educacionais são ações coletivas que apontam a garantia dos direitos da sociedade, a educação é uma questão que envolve o compromisso, a responsabilidade e o esforço de todos para se alcançar um ensino de qualidade para todos.

Pensando no ensino e entendendo que a Geografia é uma disciplina que interage com outras ciências e com o ser humano, é difícil conceber porque esta disciplina quase sempre é uma das matérias menos popular entre os estudantes. A crise do ensino de Geografia nas escolas brasileiras tem como um dos maiores problemas, o desinteresse dos alunos pela disciplina. Isso se dá porque nossos alunos não estão se identificando como cidadãos pertencentes no e do mundo. A atuação do professor de Geografia, em sala de aula, corre o risco de ser vazia de significação, se não forem repensados os objetivos tanto do seu trabalho como da Geografia. Sobre isto, Oliveira e Pontuschka (1989) afirmam:

No campo de renovação da geografia, o que amplia ainda mais a problemática de sua aplicação é a extrema dificuldade dos professores em fazer uma permanente crítica de seu próprio trabalho. Os demais obstáculos estarão, a partir daí, muito mais intransponíveis. Além disso, projetar uma renovação curricular apenas trabalhando na mudança do conteúdo e secundarizando as transformações políticas, pedagógicas e didáticas é o que fundamentalmente tem mantido as novas preocupações da geografia ainda bastante afastadas da grande maioria dos professores (p. 119).

No contexto da educação brasileira, as políticas curriculares possuem um cunho neoliberal relevante, no qual há um enrijecimento do trabalho desenvolvido em sala de aula por alunos e professores. Estes ficam apegados a conteúdos definidos em livros, manuais, apostilas, entre outros, de forma extremamente objetiva, em que temos de um lado aquele que recebe a informação e do outro o que a transmite. Girotto (2017, p. 421) afirma:

Nas últimas décadas, esta tradição que remonta ao ensino enciclopedista na transição do século XIX ao XX tem sido reforçada por políticas curriculares de cunho neoliberal que definem, rigidamente, os conteúdos que devem ser trabalhados por alunos e professores, sem que haja espaço para criação e participação efetiva.

Ensinar Geografia, num sistema de ensino que sempre trabalhou e que ainda trabalha com a descrição de fatos e paisagens, não é uma tarefa fácil para o professor. Contudo, este não pode simplesmente aplicar fórmulas ao seu processo de ensino, pois se tem, hoje, novas necessidades que não permitem mais essa limitação do processo educativo.

O processo de globalização exige a busca do conhecimento para explicar o mundo, acredita-se, assim, que é possível ultrapassar barreiras, modificando-se o ensino meramente descritivo e trabalhar com um ensino de Geografia mais analítico e interpretativo, para a formação de um aluno crítico e atuante. Para isso, faz-se necessário, ensinar uma Geografia que permita vislumbrar um espaço geográfico dinâmico, repleto de contradições, múltiplo, altamente complexo, que demanda uma teia de relações entre seus sujeitos e que suscite no aluno a crítica, desenvolvendo nele o senso de responsabilidade para lutar não apenas por seus direitos individuais, mas, também, por direitos coletivos, ou seja, direitos da sociedade.

Entende-se que o caminho é: mudar a visão da Geografia tradicional, em que o que ocorre é uma ação de simplesmente memorizar dados para prestar exames escolares, para uma Geografia transformadora que motiva uma preocupação de entender dados para relacioná-los com a realidade.

A formação do cidadão de hoje e do amanhã é dever da escola e da Geografia, também, pois esta é um dos ramos do saber, é uma ciência que integra contribuições de todos os campos do conhecimento e tem o papel de desempenhar uma renovação do ensino.

2. PROPOSTAS CURRICULARES E A GEOGRAFIA

2.1. Ensino de Geografia e currículo nos moldes do neoliberalismo

Tradicionalmente, nos últimos quinhentos anos da educação ocidental, foi trazido para dentro das escolas os modos de agir e de ser que ocorriam na sociedade no século XVI que era e continua sendo a seletividade, ou seja, o professor transmite o conteúdo que é extremamente objetivo. Essa objetividade está apegada a reprodução fiel do que é trazido por livros, manuais, etc. O aluno é responsável por memorizar esses conteúdos com o propósito de realizar os exames escolares, ou melhor dizendo, os exames seletivos, onde quem aprende, permanece, quem não aprende é reprovado ou quem aprende, prossegue e quem não aprende é retido.

O que vem acontecendo no contexto da educação brasileira é, porque não dizer, um certo “equivoco” quando se pretende falar em currículo, como se esse fosse um receituário contendo conteúdos e metodologias a serem adotadas em sala de aula, causando de certa forma um afastamento entre o trabalho a ser desenvolvido pelos professores do currículo real e necessário, como apresenta Girotto (2017, p. 426):

Esta lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares.

Isso se dá por um processo histórico de elaboração das propostas curriculares. Desta forma, no contexto da década de 1980, movimentos de renovação curricular da educação pública brasileira encontravam resultados importantes no que concerne a mobilização dos diferentes sujeitos e saberes, onde se buscavam criar mecanismos e ações para a construção de espaços efetivamente democráticos em que a própria lógica de desenvolvimento social fosse o centro do debate (GIROTTTO, 2017).

“Com a lógica da descentralização centralizada rompe-se com este movimento de elaboração, instituindo o discurso dos especialistas competentes” (CHAUÍ, 2007 *apud* GIROTTTO, 2017, p. 429). Desse modo, abalam-se a autonomia da escola e do professor, além do avanço dos cortes de investimentos e a precarização material das condições de trabalho e

de ação educativa (GIROTTI, 2017). Nesta ótica, professor e escola passam a ser responsabilizados tanto pelo êxito como pelo fracasso de uma proposta curricular da qual tiveram uma participação ínfima.

Segundo Albuquerque (2005), é no ano de 1984, tiveram início – no Brasil - os primeiros debates sobre uma reorganização curricular. Este debate envolveu:

[...]representantes de professores da rede e demais agentes da educação, professores das universidades estaduais de São Paulo, da PUC do Rio de Janeiro, da UNICAMP, UNESP e técnicos da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). [...] Esta mobilização resultou, no âmbito do Estado de São Paulo, na elaboração das Propostas Curriculares, coordenada pela CENP para substituir o currículo referencial que estava em voga desde 1973, o chamado “verdão” (em função da cor de sua capa verde e por ter sido elaborado durante os anos de ditadura). Após a abertura política, esta foi a primeira vez que essa rede se reunia para debater a questão curricular (ALBUQUERQUE, 2005, p. 61).

No entanto, os debates em torno de uma reorientação curricular somente foram efetivamente retomados no ano de 1989, com a elaboração do Movimento de Reorientação Curricular. Este é um momento de agravamento da crise econômica e, entre os anos de 1989 e 1990, com o esgotamento do estado desenvolvimentista brasileiro, o Brasil tornou-se adepto do neoliberalismo.

Assim, devido à vulnerabilidade vivida pelo Brasil em decorrência do endividamento para com os países centrais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional impuseram ao país programas de estabilização e ajuste da economia que além de interferir diretamente na formulação da política interna, tiveram grande influência na legislação brasileira. Aproveitando-se dessa situação, o Banco Mundial impõe como condição para seus financiamentos para os projetos do setor educacional, que estes estejam de acordo com as diretrizes traçadas pelo próprio banco. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Lançados em 1998, os PCN fazem parte de uma série de reformas na educação brasileira colocadas em práticas desde o início da década de 1990. Tais reformas dialogam profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais e que tiveram no Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais (GIROTTI, 2017, p. 426-427).

Ao se analisar documentos oficiais que abordam o ensino de Geografia na Educação Básica, percebe-se que estes se revestem de uma aparente preocupação com a elaboração e execução de uma vertente moderna acerca do ensino e da aprendizagem dos temas de Geografia, de forma que o ensino desta disciplina leve os alunos a uma compreensão do mundo contemporâneo, bem como, lhes possibilite o exercício da cidadania. Contudo, estes documentos devem ser interpretados a partir de uma ótica mais ampla. Para muitos autores, os PCN representam mais uma etapa desse movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam ser entendidos a partir dessa relação. Para Pontuschka (1999, p. 14):

Os PCN, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB /96 e estabelecidos de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto de países centrais para os países chamados emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras.

Do ponto de vista da Geografia, alguns autores (OLIVEIRA, 1999; ROCHA 2014; SPÓSITO,1999; STRAFORINI, 2008) este documento curricular é apontado como eclético por apresentar uma pluralidade teórico-metodológica e ausência de uma concepção filosófica. Para Rocha (2014, p. 196):

Os que elaboraram este novo currículo prescrito para o ensino de Geografia, esperam que ela possa contribuir para a emergência de uma nova ordem cultural, desejada pelos neoliberais em seu projeto de construção de consensos voltados para a reprodução material e simbólica da sociedade dual. A Geografia é assim mantida oficialmente nos currículos pela contribuição que demanda-se também dela, qual seja: a instauração de novas formas de socialização capitalista.

Entender todo esse contexto político educacional é importante para atentar que as construções curriculares são concebidas em um campo em nada neutro. A atual Lei de Diretrizes e Bases (1996), elaborada e implantada nesse momento histórico, determina que “toda e qualquer proposta curricular, sejam as elaboradas em nível do sistema educacional, sejam as construídas nas escolas, devem basear-se nas diretrizes curriculares prescritas para o nível de ensino equivalente” (ROCHA, 2014, p. 194).

Assim, no tópico a seguir, adentra-se a construção coletiva prescrita pelas escolas e mais conhecida como Projeto Político pedagógico.

2.2. Projeto Político Pedagógico: processo participativo

O currículo na escola remonta a algo grandioso que ultrapassa os limites da equipe gestora. Ele é plural, visto que, toma forma na atuação de todos que fazem parte do processo educativo, além de vislumbrar os desejos de uma determinada instituição escolar. O currículo vai além de um amontoado de conteúdos a serem trabalhados dentro da escola. É por meio dele que a escola revela suas intenções para com o processo de ensino-aprendizagem e como este tem a capacidade de atuar dentro da organização escolar, definindo seu caráter político, pedagógico e organizacional. Segundo Silva (1999, p. 14) o currículo está “Inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além da questão do conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

Importante perceber que o Projeto Político Pedagógico é uma das formas de se materializar o currículo, porquanto se compreende que Projeto Político Pedagógico é um processo de reflexão sobre a intencionalidade, finalidades e necessidades da escola. Enfim, ele é a própria essência do trabalho que é desenvolvido pela escola, de acordo com o contexto histórico, no qual está inserido, demonstrando a singularidade de cada projeto, que deverá ser construído com base na realidade social a que pertence. Veiga (1998, p. 9) diz que “ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local”.

O Projeto Político Pedagógico deve ser também um processo participativo de decisões que buscam favorecer a horizontalidade das relações no interior da escola, a fim de se atingir uma prática educativa democrática baseada no compromisso, na reflexão, na crítica e na criatividade. Acerca disto Lück (2006) afirma que os ideais democráticos que devem orientar a educação, contribuem para a formação de seus alunos e, para isso faz-se necessário um ambiente democrático e participativo.

É função da escola: construir, executar e avaliar o Projeto Político Pedagógico. Caso sejam necessárias algumas modificações, estas serão possíveis a partir de um processo de discussão dos problemas da escola, avaliação e ajuste do projeto, pelos mesmos participantes que o fizeram, na procura de alternativas para o cumprimento de seus objetivos. Conforme Veiga:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante (1995, p. 11-12).

Veiga (1998) enfatiza que o Projeto Político Pedagógico da escola necessita contemplar a questão da qualidade do ensino, na dimensão formal ou técnica e na política. Estas duas dimensões têm perspectivas próprias, contudo indissociáveis. A formal enfatiza a habilidade em lidar com os meios, métodos, técnicas, instrumentos, decorrentes do desenvolvimento. Já a política, refere-se aos valores, conteúdos, fins, ou seja, é condição imprescindível, que requer a participação de todos os envolvidos no processo escolar (gestor, supervisor, orientador, professor, funcionários, alunos, pais, sociedade).

A construção do Projeto Político Pedagógico precisa acontecer a partir de um processo dinâmico e participativo, que deve contar com o esforço e comprometimento de toda a comunidade escolar: bairro, escola e família, especialmente. É sobre isto que Falkembach destaca em seu texto:

Na medida em que tratamos o planejamento participativo como um instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir de indivíduos e grupos sobre um objeto, somos levados a identificar seus integrantes como sujeitos em construção. Sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar a experiência com a reflexão (1995, p. 136).

E é a qualidade dessa participação coletiva que garante a legitimidade do projeto, este que não pode ser construído com o intuito de apenas cumprir uma formalidade e sim como uma possibilidade de mudança e de transformação, no que concerne a organização do processo de trabalho da escola bem como de sua gestão.

A capacidade de construção do Projeto Político Pedagógico de forma a contar com a participação dos sujeitos do processo educativo permite a vivência da prática reflexiva, democrática e democratizante, corroborando com a construção da identidade da escola e dos sujeitos que dela participam (FALKEMBACH, 1995).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 prevê em seu art. 12, que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns do seu sistema de ensino, terão a incumbência:”

- Inciso I, de elaborar e executar sua proposta pedagógica própria;
- Inciso VI, de articular-se com a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Inciso VII, de informar os pais e responsáveis sobre a execução de sua proposta pedagógica.

No seu art. 13, inciso I, afirma que “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. E ainda, no art. 14, inciso I, que “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: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Com o exposto, fica nítido o caminho que se deve seguir para a construção do Projeto Político Pedagógico, o do planejamento participativo, que aponta no sentido de compromisso de todos, docentes, equipe técnica, funcionários e comunidade, expressando a concepção teórica do grupo que o constitui.

A qualidade do processo ensino-aprendizagem se reforça com a ideia de que cada escola deve reunir a comunidade escolar, a fim, de decidirem e construírem, de forma coletiva, o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, ajustá-lo sempre que necessário, com competência e responsabilidade. Veiga afirma que o Projeto Político Pedagógico é um compromisso que deve ser estabelecido coletivamente:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (1998, p. 13).

Assim sendo, o Projeto Político Pedagógico não deve ser construído apenas para cumprir com as normas e ser arquivado, mas ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão, na tentativa de se alcançar caminhos para a efetivação de sua intencionalidade pedagógica e educativa.

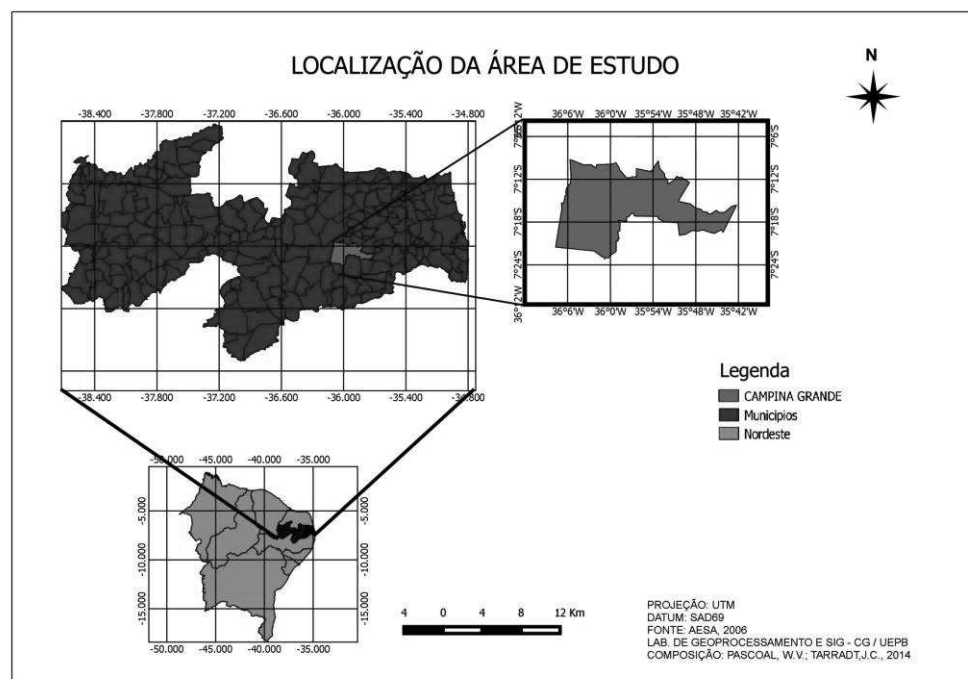
3. GEOGRAFIA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ITAN PEREIRA

3.1. Caracterização da escola

Tomando como base as informações contidas no Projeto Político Pedagógico do ano de 2017, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira, pôde-se fazer a caracterização da escola.

Localizada na zona Oeste da cidade de Campina Grande-PB, à Rua Luiz Motta S/N, Bairro de Bodocongó, com coordenadas geográficas em latitude: 7°13'03.40''S, e longitude: 35°55'24.30''O, teve sua construção no mandato do governador José Targino Maranhão. É conhecida como Escola Padrão, pois na época foram construídas em Campina Grande oito escolas com o mesmo porte.

Mapa 1



A escola recebeu o decreto de criação de nº 21.039 no dia 15 de maio de 2000. A área construída é distribuída em quatro blocos com as seguintes divisões:

- Bloco 01: banheiros masculinos e femininos, sala de professores (com banheiro feminino), pátio e cantina (com banheiro);

- Bloco 02: secretaria, direção, laboratório de informática com 10 computadores com acesso à internet, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca e 02 salas de aula;
- Bloco 03: 05 salas de aula;
- Bloco 04: 05 salas de aula.

Possui também, uma quadra de areia e uma quadra descoberta para realização das atividades esportivas.

Nas imediações da escola existem algumas fábricas de calçados e possui uma vizinhança praticamente residencial. Está localizada na mesma rua da AFRAFEP, do Centro de Couros de Calçados – SENAI e da antiga AACD, atualmente Centro Especializado em Reabilitação. A região onde está a escola é urbanizada, mas não possui rede de esgoto, nem pavimentação. Existindo água tratada, coleta de lixo, energia elétrica, telefone público e rede telefônica.

A escola possui uma área favorável para realização de atividades recreativas, para arborização e implantação de uma horta escolar. É mantida pelo Governo do Estado da Paraíba, através da Secretária de Educação e Cultura, com recursos oriundos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com os Programas, PDDE, PNAE. A escola conta com 01 gestor, 01 gestor adjunto, 01 coordenador pedagógico, 51 professores e 27 funcionários em atividades, totalizando 81 colaboradores.



Figura 1: Cantina
Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 2: Área aberta para estudo e leitura
Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 3: Área de recreação
Fonte: Acervo pessoal do autor



Figura 4: Local de acesso entre os blocos
Fonte: Acervo pessoal do autor

A escola recebe alunos provenientes dos bairros Ramadinha, Bodocongó, Vila dos Teimosos e até de sítios próximos. Esses alunos pertencem às classes sociais econômicas: média baixa e baixa e trazem para a escola uma variada educação moral, religiosa e cultural. Atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular, e alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

A maioria dos alunos tem acesso à televisão, rádio e redes sociais, como meios de comunicações para obterem informações e entretenimento. A leitura se restringe ao ambiente escolar. Não costumam frequentar teatros, cinemas ou outras apresentações artísticas.

3.2. Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Itan Pereira

Veiga (1995) afirma que projeto denota lançar para diante. Neste sentido, entende-se que quando se constroem projetos escolares, se planejam atividades que se pretendem concretizar. Não devendo ser visto como a realização de um documento necessário para meramente se atender a uma obrigação legal.

O projeto procura uma direção a ser tomada. Por esse motivo, ele, também, é considerado político, visto que, deve está embasado na percepção da realidade dos envolvidos com o processo educacional. Suas proposições vão refletir o tipo de cidadão que se deseja formar. Por fim, o projeto é pedagógico porque constitui as ações educacionais indispensáveis para que a escola desempenhe suas intenções. Por isso, ele deve ser um projeto participativo de decisões.

Nesta perspectiva, realizando uma sucinta análise do PPP da escola Itan Pereira, percebe-se que há uma preocupação em estabelecer um diagnóstico, ou seja, fazer uma análise mais específica da realidade escolar, indo além de um simples levantamento de dados e informações, situando a realidade que se tem a realidade que se deseja ter. Contudo, apesar de

terem subsídios, visto que, segundo o PPP da escola para a sua construção foi aplicado um questionário entre os participantes da instituição escolar (professores, alunos, pais e funcionários) para identificar pontos positivos e negativos (PPP, 2017, p. 11-15), o PPP foca apenas nos aspectos negativos e nas fragilidades, como vemos no quadro intitulado: “Identificação das principais dificuldades enfrentadas, as causas prováveis e as principais ações que a escola pretende executar com base na análise efetuada” (PPP, 2017, p. 15). Quando, na verdade o diagnóstico permite, também, que se identifique pontos fortes da realidade escolar. Vasconcelos (2000) esclarece que diagnóstico não é um simples retrato da realidade ou um mero levantamento de dificuldades. Para o autor, diagnóstico é “antes de tudo, um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades” (VASCONCELLOS, 2000, p. 190).

Em relação ao processo de construção do PPP, o mesmo enfatiza na sua justificativa que houve a participação de todos os segmentos da comunidade escolar:

Tendo como referencial teórico–metodológico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, as Orientações Curriculares para o ensino fundamental e médio, o grupo gestor juntamente com os professores, pais, alunos e comunidade, elaboraram o Projeto Político Pedagógico da **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira**, onde o resultado de todo o trabalho seria um documento que viesse avaliar, discutir e aprofundar todo o sistema educacional da escola (PPP, 2017, p. 5).

Apesar de aparentar demonstrar uma intenção em expor pretensões sobre o tipo de sociedade que se almeja como vemos no título do tópico nono “tipo de sociedade que se quer construir e do papel da escola na formação do cidadão” (PPP, 2017, p. 17), observa-se que o texto não corresponde ao que é proposto no título, além de ter sido adotada uma linguagem complexa e confusa, dificultando sua compreensão.

Analisando a concepção de educação, escola, conhecimento, aluno, professor e avaliação, percebe-se, em alguns trechos do PPP, que recai sobre a figura do professor a grande responsabilidade pelo êxito escolar:

Aprender como se aprende também é tarefa do professor. O professor que ensina precisa aprender como as pessoas aprendem, para que possa decidir o que ensinar e como ensinar. Mas, antes de tomar essas decisões, é preciso ter em mente algumas considerações sobre o ensinar e o aprender (PPP, 2017, p. 18).

Ao professor cabe a responsabilidade não só de transmitir conhecimentos, como também de facilitar o processo de aprendizagem. O velho paradigma da Educação “eu ensinei, mas o aluno não aprendeu porque não quis” deve ser substituído com urgência em prol da aprendizagem. Experiências mostram que “se o professor ensina, o aluno aprende” (logicamente, desde que atendidas as condições básicas para que a aprendizagem ocorra: o aluno aprender; domínio dos pré-requisitos e planejamento criterioso dos eventos que serão desenvolvidos em situação de ensino) (PPP, 2017, p. 18-19).

A preocupação primordial do professor deve ser com os resultados que deseja obter com aquela situação de ensino. Só a partir daí, é que ele deve determinar as estratégias para proporcionar a aprendizagem e avaliar se a mesma está correndo. A escola necessita de professores que estejam preocupados em proporcionar mudanças de desempenho (PPP, 2017, p. 19).

Considerando a importância do contexto vivenciado pelos alunos, os professores são orientados a ousarem na sua prática educativa dando ênfase à contextualização e a interdisciplinaridade e o respeito à individualidade, procurando atender as diversidades de forma a colaborar para que este sujeito se torne crítico e transformador da sociedade em que está inserido. Aqui se valoriza o trabalho do professor em sala de aula na perspectiva do desenvolvimento no aluno, de habilidades e competências necessárias para a aquisição de uma aprendizagem significativa e para a humanização dos indivíduos, proporcionando um ambiente adequado aos alunos, inclusive os portadores de necessidades especiais (PPP, 2017, p. 22-23).

Existe uma preocupação com o expressivo número de alunos que não atingem os objetivos propostos pela escola. No que concerne a sucesso escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, em cujo artigo segundo trás o que é esperado para se alcançar a formação de um aluno:

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação pra o trabalho (BRASIL, 1996).

Faz-se necessário ressaltar que nenhum fator (competência do professor, gestão, envolvimento da família, recursos econômicos, etc.) isoladamente tem força determinante. Assim, pensar que cabe ao professor, única e exclusivamente, a tarefa de se alcançar o sucesso escolar é errôneo. Souza (2009, p. 49) afirma que “todos pensam juntos em alternativas que facilitem melhorias educacionais, de sorte a favorecer o desenvolvimento dos alunos”.

De uma forma geral, pode-se afirmar que em algumas partes do PPP da escola encontra-se uma falta de unidade e coerência, onde o texto inicia abordando um tema e

termina com outro. Percebe-se que não há uma relação lógica entre algumas ideias, pois não se complementam, gerando contradição e redundância entre partes do texto. Além desse aspecto, algumas vezes, encontramos períodos ininteligíveis pela falta de conexão entre os elementos do texto.

3.3. Apresentação dos resultados das entrevistas

Analisar-se-á neste tópico, através da entrevista semiestruturada, as concepções dos professores de Geografia da Escola Itan Pereira acerca do Projeto Político Pedagógico, bem como, a participação dos mesmos na sua construção.

Inicialmente, com o intuito de identificar o perfil sócio profissional e a escolarização dos professores de Geografia participantes da pesquisa, iniciaram-se as entrevistas investigando o sexo dos mesmos, a idade, a naturalidade, a formação, se graduado, qual a graduação e qual a instituição de ensino superior que cursou a graduação, tempo de magistério, tempo de magistério como professor de Geografia e tempo de magistério na Escola Itan Pereira.

A **Tabela 1** apresenta o sexo dos participantes, sendo uma pessoa do sexo feminino e as demais do sexo masculino.

SEXO DOS PARTICIPANTES	
PROFESSOR 1	Masculino
PROFESSOR 2	Feminino
PROFESSOR 3	Masculino

TABELA 1 – Perfil dos professores de Geografia - sexo.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Ainda na tentativa de traçar o perfil dos entrevistados, a tabela 2 dispõe a distribuição desses por idade.

IDADE DOS PARTICIPANTES	
PROFESSOR 1	30
PROFESSOR 2	40
PROFESSOR 3	31

TABELA 2 – Perfil dos professores de Geografia - idade.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Por meio da **Tabela 2**, pode-se constatar que os professores de Geografia da escola em questão são todos adultos jovens. Segundo Flecha (1990) *apud* Mota (2009, p. 10), “adulto é um ser em permanente evolução durante toda a sua vida, sendo capaz de propor mudanças e adequando-se na medida que estruturas sociais, familiares, emocionais, religiosas e outras, vão se constituindo na sua trajetória da sua adultez”.

A **Tabela 3** mostra a naturalidade dos participantes da pesquisa, vê-se que todos são de cidades paraibanas, contudo, apenas um pertence à cidade na qual a escola em estudo encontra-se localizada, Campina Grande.

NATURALIDADE DOS PARTICIPANTES	
PROFESSOR 1	Campina grande
PROFESSOR 2	Guarabira
PROFESSOR 3	Picuí

TABELA 3 – Perfil dos professores de Geografia - naturalidade.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Sabendo que a formação dos professores é uma das vertentes para assegurar que crianças e jovens tenham uma Educação Básica de qualidade, investigou-se a formação dos professores de Geografia participantes da pesquisa. De acordo com a **Tabela 4** percebe-se que a titulação máxima do *Professor 1* é mestre, *Professor 2* possui titulação máxima como especialista e *Professor 3* ainda está concluindo a licenciatura em Geografia.

FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
PROFESSOR 1	Graduado em Ciências Sociais, Graduando em Psicologia, Especialista no Ensino de Geografia, Especialista em Psicanálise Clínica e Mestre em Formação de Professores
PROFESSOR 2	Graduado em Geografia e Especialista em Gestão e Análise Ambiental
PROFESSOR 3	Graduando em Geografia

TABELA 4 – Perfil dos professores de Geografia – Titulação acadêmica.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Sobre a formação dos professores Abrucio (2016) afirma:

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão (p. 11).

A **Tabela 5** mostra que dos três professores participantes da pesquisa, apenas um não possui graduação, contudo está em fase de conclusão da licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Os demais professores são graduados, sendo que um apresenta graduação na disciplina que atua e outro possui graduação em Ciências Sociais. Podemos destacar que dois cursaram e um está cursando graduação em Instituições de Ensino Superior (IES's) públicas localizadas na cidade de Campina Grande - PB são elas: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

	GRADUADO	GRADUAÇÃO	IES
PROFESSOR 1	Sim	Ciências Sociais	UFCG
PROFESSOR 2	Sim	Geografia	UEPB
PROFESSOR 3	Não	Cursando Geografia	UEPB

TABELA 5 – Perfil dos professores de Geografia – Formação inicial.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Investigando o tempo de magistério e o tempo de magistério como professor de Geografia, percebe-se que todos os professores participantes da pesquisa iniciaram a carreira de magistério já como professores de Geografia, como mostram as **Tabelas 6 e 7**.

TEMPO DE MAGISTÉRIO	
PROFESSOR 1	10 anos
PROFESSOR 2	16 anos
PROFESSOR 3	6 meses

TABELA 6 – Perfil dos professores de Geografia – Tempo de magistério.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

TEMPO DE MAGISTÉRIO COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	
PROFESSOR 1	10 anos
PROFESSOR 2	16 anos
PROFESSOR 3	6 meses

TABELA 7 – Perfil dos professores de Geografia – Tempo de magistério na Geografia.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Analisando a **Tabela 8** que trata do tempo de magistério dos professores de Geografia na Escola Itan Pereira, nota-se que os *Professores 2 e 3* estão a pouco tempo atuando no cenário da pesquisa.

TEMPO DE MAGISTÉRIO NA ESCOLA ITAN PEREIRA	
PROFESSOR 1	8 anos
PROFESSOR 2	2 meses
PROFESSOR 3	18 dias

TABELA 8 – Perfil dos professores de Geografia – Tempo de magistério na Geografia.
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Traçado breve perfil dos docentes de Geografia da escola campo de pesquisa, foram realizadas entrevistas sobre a elaboração do PPP da mesma ao qual os resultados apresentam-se a seguir.

A primeira pergunta a entrevista consistiu: “*O que você entende por PPP e pra que serve?*”

Plano político pedagógico da escola, né? Você vai articular as ações por meio das disciplinas pra favorecer a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos (PROFESSOR 1).

É o plano político pedagógico da escola. No caso, ele seria todas as diretrizes. Eu entendo dessa forma, né? Que é como a gente se organiza, uma escola, professor, a meta que a gente tem que cumprir de acordo com os objetivos que a escola propõe. Que a escola que eu digo de uma forma geral: direção, professores, o que é melhor pra o alunado, tá entendendo? Essa questão da aprendizagem e do ensino (PROFESSOR 2).

PPP é o projeto político pedagógico que rege a escola, tanto na parte política, como na parte educacional, pedagógica. O projeto, ele é pilar que dá regimento a escola: as medidas, as políticas que são tomadas e da forma pedagógica (PROFESSOR 3).

Inicialmente, percebe-se que, dois dos professores de Geografia participantes da pesquisa, nomearam incorretamente a sigla PPP, no qual o primeiro “P” foi citado como plano, quando se refere a projeto.

Diferenciar plano de projeto não significa alegar que esses dois termos são antagônicos entre si. Os dois estão ligados a aspectos relativos à organização de uma determinada ação, contudo, cada termo possui seu significado. Segundo Santana (2014):

Etimologicamente, a palavra projeto vem do latim, participio passado de *projicere*, que significa lançar para frente. Projeto pode ser entendido, ainda, como intento, desígnio, empreendimento. Com base nessas ideias, o projeto pedagógico é concebido como instrumento técnico – metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa (p. 16).

Para Marcondes (2016) o plano tem a conotação de produto do planejamento, com a função de orientar a prática, o quê fazer, como fazer, quem irá fazer, etc. Enquanto que o projeto está vinculado à noção de detalhamento de uma determinada ação a ser desenvolvida a partir de um plano elaborado. Em suma, entende-se que o projeto é o documento que apresenta um conjunto de atividades indispensáveis para se alcançar o objetivo do planejamento previsto num plano.

Analisando as falas dos professores 1 e 2, percebe-se que não há uma clareza nas suas respostas, quando perguntados “o que você entende por PPP e pra que serve”. O Projeto Político Pedagógico pode ser concebido como um processo de reflexão sobre a intencionalidade, finalidades e necessidades da escola. É a própria essência do trabalho que é desenvolvido pela escola. Ele é segundo Veiga (1995, p. 11) uma ferramenta responsável pela “organização do trabalho pedagógico na escola como um todo” e “é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (1998, p. 12). E ainda:

[...] todo projeto pedagógico da escola 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 à 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 (VEIGA, 2004, p.13).

Na sequência da entrevista, foi perguntado: “*Quem elabora o PPP?*”

Aqui na escola, foi elaborado em conjunto: equipe de professores, gestão, conselho e a comunidade como um todo (PROFESSOR 1).

No caso, aqui, quando eu entrei, fomos nós, todos os professores, junto com a gestão e a coordenação (PROFESSOR 2).

Tem o corpo docente, a parte da direção e a parte da sociedade civil (PROFESSOR 3).

Excetuando a resposta do *Professor 2*, percebe-se que os demais professores apontam que a construção do PPP conta com a participação, também, de alunos, pais e comunidade. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 deixa explícito que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica própria, de articular-se com a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola e de informar os pais e responsáveis sobre a execução de sua proposta pedagógica. Veiga acrescenta:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (2001, p.110).

Seguindo, indagou-se: “*Como professor(a) de Geografia, você participa ou participou da elaboração de um PPP?*”

- Sim, o da escola Itan Pereira e de outras que eu dei aula (PROFESSOR 1).

- Já! Sim! (PROFESSOR 2).

- Não! Ainda não participei! (PROFESSOR 3).

Com exceção do *PROFESSOR 3*, visto que, este atua no magistério há apenas seis meses e na escola em questão, há tão somente 18 dias, os demais professores afirmam já ter participado da elaboração de um PPP.

No seu art. 13, inciso I, a LDB - 9.394/96 afirma que “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. E ainda, no art. 14, inciso I, que “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: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

A LDB deixa claro que o caminho para a construção do PPP, é o do planejamento participativo, que aponta no sentido do compromisso de todos, docentes, equipe técnica, funcionários e comunidade para a sua elaboração, expressando a concepção teórica do grupo que o constitui.

Ao serem questionados “*Como professor(a) de Geografia, participa ou participou da elaboração do PPP desta unidade educacional? Qual foi a sua contribuição no PPP como forma de melhorar a aplicação dos conteúdos da disciplina de Geografia em sala de aula?*”.

Foram obtidas as respostas:

Sim! Fazer uma análise do currículo, da proposta da disciplina, da própria série. Porque cada série, ele vem com um viés, com um objetivo específico, de acordo com o conhecimento geográfico, desde o sexto ao nono ano, desde a questão espacial até a questão da ordem econômica. E aí você pega todo esse contexto e traz pra realidade do aluno e traz pra o contexto, faz essa inter-relação e a partir daí a gente não deixa de abrir mão do livro didático que é essencial na construção. E até porque, nos é orientado, de acordo com a Secretaria de Educação, observar a realidade do aluno, observar o contexto escolar e tentar trazer pra o espaço, pra questão do currículo, essa realidade, o que é apresentado e o que é cobrado de acordo até com as diretrizes operacionais (PROFESSOR 1).

Sim! Em termos de contribuição, apenas só elenquei algumas ações que a gente podia tratar, como a questão da tecnologia em sala de aula, tá entendendo? A questão dos sites que a gente pode trabalhar com o alunado, a questão do clima que tem pra eles mesmos lá utilizar com os aplicativos. Pronto! A minha relação com Geografia em termos de tecnologia que tá relacionado ao PPP da escola é isso. Que é a tecnologia voltada em sala de aula (PROFESSOR 2).

Não! Não participei, ainda! (PROFESSOR 3).

Analisando as respostas dos professores, percebe-se que há um interesse maior do *PROFESSOR 1* em fazer uma inter-relação entre conteúdo e realidade social do aluno. Ele

afirma que sua contribuição no PPP como forma de melhorar a aplicação dos conteúdos de Geografia em sala de aula foi *“Fazer uma análise do currículo, da proposta da disciplina, da própria série ... E aí você pega todo esse contexto e traz pra realidade do aluno e traz pra o contexto, faz essa inter-relação”*. O PROFESSOR 3 não participou da elaboração do PPP, tendo em vista que está a poucos dias na instituição e o PROFESSOR 2 demonstra uma participação superficial durante a elaboração do PPP.

Refletindo sobre o ensino e entendendo que a Geografia possui uma intrínseca relação com outras ciências e, sobretudo, com o ser humano, indaga-se: por que a Geografia quase sempre é uma das matérias menos popular entre os estudantes?

A crise do ensino de Geografia nas escolas brasileiras tem como um dos maiores problemas, o desinteresse dos alunos pela disciplina.

Para Vaconcellos (2004, p.17) o PPP *“é um instrumento teórico metodológico para a transformação da realidade”*. Acrescenta ainda que o PPP:

[...] 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).

Assim, a qualidade da participação do professor de Geografia na construção do PPP definirá o rumo do ensino dessa disciplina, no sentido, não apenas de mudança de conteúdos, mas no sentido, também, das transformações políticas, pedagógicas e didáticas que façam com que alunos se percebam como cidadãos pertencentes da sociedade, críticos e atuantes.

A participação efetiva dos professores na tomada de decisões, elaboração, execução e avaliação do PPP é ponto decisivo para que haja, de fato, uma relação entre o planejamento docente e o PPP.

Sobre o planejamento didático, indagou-se: *“Seu plano de curso, plano de trabalho ou plano de ensino foi/foram elaborados com base no PPP desta unidade educacional? Por quê?”*

Sim! No início do ano letivo, no planejamento, o PPP ele é lido, na semana de planejamento e quando a gente vai executar tem o material que é o livro didático, o principal, né? De acordo com o que é estabelecido pela Secretaria de Educação, e aí elaborado o plano de aula, o plano de curso tudo com base no PPP (PROFESSOR 1).

Sim! Pra fazer o elo, eu acho interessante você fazer a questão da aprendizagem do alunado e o conteúdo que nós temos trabalhado em sala de aula. Não apenas conteúdo propriamente dito, mas você tem que fazer com que ele tenha uma visão global de tudo que acontece. Não apenas o livro didático, não! (PROFESSOR 2).

Olha, como eu entrei aqui faz pouco tempo, todo esse projeto, o plano de aula, plano de curso foi elaborado pelo meu antecessor. Então, obviamente eu estou seguindo o plano que ele deixou e fazendo as adequações de acordo com a minha metodologia de ensino, mas segue sim o Projeto Político Pedagógico da escola (PROFESSOR 3).

Os três professores participantes da pesquisa apresentaram como resposta o “sim”. Seus planos de curso, de trabalho ou de ensino tiveram como base o PPP da unidade educacional. Sobre este assunto, a LDB no inciso II do Art. 13 traz que “os docentes incumbir-se-ão de elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Compreendendo que o PPP é a grande referência para a construção dos demais projetos da escola, Vasconcellos (2002 *apud* SANTANA, 2014, p. 19) afirma que “o planejamento docente terá muito mais consistência e organicidade se estiver articulado ao Projeto Político-Pedagógico”.

Padilha (2001 *apud* SANTANA, 2014, p.19) sobre este assunto descreve que:

O comprometimento do professor e a organização de suas atividades baseadas no que foi decidido coletivamente no PPP, assim se teria uma direção única estabelecida coletivamente com os outros segmentos escolares, facilitando o trabalho dos professores e dando maior ânimo e significado a suas atividades cotidianas.

Dando continuidade a entrevista, perguntou-se “*Em seu trabalho como professor(a) de Geografia, você percebe que o PPP é um instrumento posto em prática na escola?*”

Sim! Sempre a gente está enfatizando, na questão dos conselhos, nas reuniões. Os nossos conselhos, aqui, eles são bimestrais. Então, esse PPP não é que ele seja lido, mas ele é sempre, bimestralmente, né? Mas ele é sempre levantado de acordo com as considerações. (PROFESSOR 1).
Nesta escola, é! (PROFESSOR 2).

Sim! É posto sim em prática! (PROFESSOR 3).

Apesar de todas as respostas afirmarem que o PPP é um instrumento posto em prática na escola, pouco se foi relatado, pelas mesmas, sobre este assunto.

Em seu estudo sobre PPP, Dornelles (2010, p. 24) notou “a existência de uma grande distância entre a teoria e prática o que não deveria acontecer visto que este instrumento legal é norteador de todas as atividades desenvolvidas em âmbito educacional”.

Além disso, o PPP necessita se tornar um documento de fácil acesso a todos os profissionais que atuam na instituição de ensino, para que as teorias trazidas possam se tornar práticas diárias orientando o processo de ensino e aprendizagem, a socialização, direitos e deveres de todos dentro deste local (DORNELLES, 2010, p. 25).

O PPP não deve ser entendido como uma mera composição de um documento obrigatório e ser engavetado, ele deve ser visto como a própria essência do trabalho a ser desenvolvido por todos os agentes educativos e ser um instrumento, efetivamente, posto em prática na escola.

O Projeto Político-Pedagógico não é um fim, mas sim um meio, um instrumento teórico-metodológico que exige uma sistematização e elaboração, não podendo reduzir-se somente a uma simples confecção de um documento. O PPP deve ser disponibilizado, construído e reconstruído por todos aqueles que participam da comunidade escolar e querem efetivamente uma mudança (SANTANA, 2014, p. 19).

Ainda sobre a Geografia “*Em sua opinião qual a importância de uma contínua avaliação do PPP para a disciplina de Geografia?*”

É de extrema importância, né? Essa questão de você estar revisitando a proposta, o próprio currículo, ver a realidade do aluno, tentar observar determinados conteúdos que podem ser esmiuçados com maior detalhe, que faz parte daquela vivência, eu acho que é de extrema importância (PROFESSOR 1).

Assim, pra questão da elaboração de objetivos, seja ele o objetivo geral que trabalha com uma determinada turma, os objetivos específicos, o processo de avaliação que eu faço, o tipo de avaliação que eu faço, a meta que eu tenho que alcançar. A gente aqui trabalha com meta. Eu vejo nesse sentido (PROFESSOR 2).

É de suma importância porque com essa avaliação do PPP, a gente vai se adequando tanto a parte educacional dos alunos, quanto a parte docente, ou seja, a gente vai se complementando, vai se adequando (PROFESSOR 3).

Sobre a importância de uma contínua avaliação do PPP para a disciplina de Geografia, dois dos professores utilizaram os seguintes termos “*É de extrema importância*” (PROFESSOR 1) “*É de suma importância*” (PROFESSOR 3) atestando que é de extraordinária importância que as escolas, separem tempo para a avaliação do PPP, bem como, promovam momentos de discussão de forma coletiva para que sejam feitos os ajustes necessários para se melhorar o PPP e, sobretudo, a prática educativa no interior da escola. E que esta prática seja democrática baseada no compromisso, na reflexão, na crítica e na criatividade.

“Existe na instituição, momentos de avaliação do PPP? Cite quais momentos?”

Geralmente, nos conselhos de classe, os planejamentos são executados, seja com a seleção feita de forma bimestral e aí algumas normas, algumas regras que tem que ser instauradas estão lá no PPP, são enfatizadas. Quando existe alguma divergência, algum ponto a gente vai ao plano político pedagógico da escola e tem que ver isso, se agente vai de acordo, se tá seguindo a elaboração das questões de acordo com o PPP da escola, seu projeto está consonância, existe períodos da escola que foi levantado em cima do PPP. Então, a gente tem que ser bem enfático com isso (PROFESSOR 1).

A gente só teve o primeiro momento, que foi a primeira parte da elaboração do projeto, tá entendendo? Que foi a semana pedagógica, mas a gente vai ter, a cada bimestre tem. A gente vai ter a próxima, agora pra os ajustes do PPP. Que as ações que são implantadas, pra saber quem são os professores que tão implantando as ações, realmente, em sala de aula ou não. Vai haver os novos ajustes e reajustes (PROFESSOR 2).

Sim! Inclusive, o mês que vem, agora em junho, terá uma nova rodada. Vai sentar todo o corpo docente, gestão, a parte dos pais, dos alunos, aonde nós iremos fazer uma avaliação e ver se de fato tá sendo seguido e se tá sendo seguido, quais as falhas, quais os pontos positivos pra se adequar, né? (PROFESSOR 3).

Apenas na resposta do PROFESSOR 3 percebe-se que no momento da avaliação do PPP todos os envolvidos no processo educativo participarão deste momento de reflexão grupal.

Veiga (2007 apud DORNELLES, 2010, p.8) “ênfatisa que a construção do PPP dá uma relativa autonomia à escola para delinear sua própria identidade a partir do diálogo e da reflexão coletiva, para que no decorrer do ano letivo possa executá-lo e avaliá-lo embasando-se continuamente no processo de ação e reflexão”.

O momento de avaliação do PPP é a ocasião em que os atores do processo educacional (pais, alunos, professores, direção, corpo técnico-administrativo e pessoal de apoio) tem de realizarem uma reflexão crítica, expondo seus pontos de vista e proporem mudanças e

estratégias de enfrentamento ao que possa estar atrapalhando o trabalho realizado no interior da escola, mudanças essas, materializadas na reformulação do PPP, cujo objetivo é orientar as práticas escolares para uma concreta transformação social.

Este momento de reconstrução é a oportunidade de toda a equipe pedagógica e demais funcionários que observam o processo de ensino de perto, demonstrarem suas inquietações, sugerirem mudanças, estratégias e ações capazes de melhorar não apenas a gestão da instituição, mas todo o trabalho realizado em prol da aprendizagem (DORNELLES, 2010, p. 7).

A partir das entrevistas realizadas com os professores de Geografia percebe-se que há uma divergência de concepções e opiniões dos mesmos e, também, uma carência de um conhecimento mais aprofundado a cerca do tema abordado. É extremamente necessário que os professores de Geografia e todos os participantes do processo de construção do PPP se apoderem desta conquista que a escola adquiriu em direção a sua autonomia na tomada de decisões e trabalhem em unidade, pois é no interior da escola que se dá a unidade do processo educativo e essa só se concretiza de forma efetiva e democrática com a participação coletiva dos que vivem o cotidiano da escola.

A participação ativa dos professores de Geografia em todas as etapas do PPP, sem dúvida, proporcionará em algum grau o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, bem como, fomentará o interesse dos alunos pela disciplina de Geografia, por meio de uma inovação metodológica e de ruptura epistemológica, ou seja, uma quebra de obstáculos inconscientes ao pensamento científico e a prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados pelos participantes evidenciam a dificuldade de conceituar Projeto Político Pedagógico, bem como, explicar sua função para a atividade educativa. De posse desses dados, considera-se importante um esclarecimento aos profissionais da educação de que o PPP pode ser entendido como um processo de reflexão sobre a intencionalidade, finalidades e necessidades da escola e que é um instrumento responsável pela organização do trabalho pedagógico na escola como um todo, pois esclarece a ação educativa da escola em sua totalidade.

Quando se fala em construção do PPP, todos entendem que deve ser feita de forma participativa, porém, ainda, nem todos entendem que fazem parte desse momento alunos, pais e comunidade na qual a escola está inserida. É de suma importância a articulação entre estabelecimento de ensino e família, bem como, estabelecimento de ensino e comunidade para a elaboração do PPP, visto que, este deve ser aceito por todos, de forma a ser posto, efetivamente, em prática.

Levando em conta os objetivos dessa pesquisa, que no geral resume-se em investigar a participação dos professores de Geografia na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Itan Pereira em Campina Grande – PB, concluímos considerando que dois dos professores entrevistados, apesar de afirmarem ter participado da elaboração do PPP da escola cenário da pesquisa, apresentaram uma participação superficial, quando se faz necessária uma profundidade indispensável ao processo de construção.

Além disso, conhecendo a dificuldade que os professores de Geografia se deparam em sala de aula no que diz respeito ao desinteresse dos alunos pela disciplina é imprescindível à participação dos mesmos em todas as etapas do processo de construção do PPP, são elas: a elaboração, a execução, a avaliação e o ajuste do PPP, como forma de tornarem visíveis as dificuldades, bem como as ações que devem ser efetivamente executadas para superar esses problemas, tornando o ensino e a aprendizagem da disciplina de Geografia prazerosa ou no mínimo que os alunos reconheçam a importância da Geografia como um meio de interação com outras ciências e com o ser humano, algo indispensável para cidadãos pertencentes do mundo com vistas na possibilidade de transformação do meio em que se encontra inserido.

Acreditando-se que embora o processo de construção do PPP encontre-se em andamento, uma discussão em torno do assunto com ênfase no aprofundamento da ideia de construção dinâmica, participativa e com envolvimento de todos os atores educacionais e especificamente dos professores de Geografia, poderá suscitar propósitos e ações voltadas

para a otimização dos ganhos já alcançados, por meio da apresentação e publicação dos resultados, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que concerne a disciplina de Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. (Coord.) **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, v. 4, n. 7, p. 57-74, 2005.

ANDRADE, C. A. do N. **Planejamento educacional, neopatrimonialismo e hegemonia política (RN, 1995-2002)**. São Paulo: Anna Blume, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CARNEIRO, S. M. M. **Importância educacional da geografia**. Educar. Curitiba/PR: Editora da UFPR, n. 9, p. 121-125. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n9/n9a16.pdf>
Acesso em: 16 de agosto de 2017.

CORBUCCI, P. R. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48. set.-dez. p. 563 - 807, 2011.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**. Campinas: Papyrus, 1997.

DORNELLES, C. B. Projeto Político Pedagógico (PPP) – um desafio a ser alcançado. In: Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação. **O professor PDE e os desafios na escola pública paranaense**. Paraná. Vol. 1, 2010.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político – pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

GIROTTI, E. D. Dos PCN a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONDES, J. S. **Planejamento, plano e projeto: conceitos, diferença, relações**. Blog Gestão de Segurança Privada. Portal de conteúdos sobre segurança. 2016. Disponível em: <https://www.gestaodesegurancaprivada.com.br/planejamento-plano-e-projeto-conceitos/>
Acesso em: 19 de maio de 2018.

MOTA, E. P. **O adulto jovem, maduro e idoso: três educandos que se completam ou dissociam**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2009.

OLIVEIRA, C. D. M. de; PONTUSCHKA, N. **Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia**. São Paulo: Apostila, 1989.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e Ensino: os parâmetros Curriculares Nacionais em discussão In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PADILHA, R. **Planejamento dialógico**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA, Genylton O. Rego. O currículo oficial para o ensino de Geografia: as prescrições oficiais do Estado brasileiro (1995 – 2010). In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de. (orgs.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCG, 2014. p. 187 – 218.

SANTANA, G. S. **O conhecimento do projeto político pedagógico por parte dos professores do centro de ensino fundamental 19 de Taguatinga Norte**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2014.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

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

SOUZA, F. D. de. **Análise do projeto político pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília/SP, 2009.

SPÓSITO, Maria Encarnação A. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

STRAFORINI, Rafael. Dilemas do Ensino de Geografia. In: _____. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008. p. 45 – 74.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto políticopedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto político – pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político – pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político – pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (orgs.). **Escola: espaço do projeto político – pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível**. Cortez, 2001.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2004.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Este formulário é parte integrante de uma pesquisa escolar que objetiva investigar a participação dos professores de Geografia na construção do PPP da escola.

1. Sexo
2. Idade
3. Naturalidade
4. Formação
5. Se é graduado, qual a graduação e qual a instituição de ensino superior que cursou a graduação?
6. Tempo de magistério?
7. Tempo de magistério como professor de Geografia?
8. Tempo de magistério nesta unidade educacional?
9. O que você entende por PPP e para que serve?
10. Quem elabora o PPP?
11. Como professor(a) de Geografia, participa ou participou da elaboração de um PPP?
12. Como professor(a) de Geografia, participa ou participou da elaboração do PPP desta unidade educacional? Qual foi a sua atuação?
13. Como foi elaborado o PPP desta unidade educacional? Quais foram os espaços/momentos designados a isso?
14. Seu plano de curso, plano de trabalho ou plano de ensino foi/foram elaborados com base no PPP desta unidade educacional? Por quê?
15. Em seu trabalho como professor(a), você percebe que o PPP é um instrumento posto em prática na escola?
16. Em sua opinião qual a importância de uma contínua avaliação do PPP?
17. Existe na instituição, momentos de avaliação do PPP? Cite quais momentos?